

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'IMPACT DE L'APPROCHE DES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES EN SITUATIONS
COOPÉRATIVES SUR LE COMPORTEMENT STRATÉGIQUE ET LES CONCEPTIONS
DES SCRIPTEURS DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE.

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ISABELLE MARION

8 DÉCEMBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Les pages qui suivent supportent les traces d'un travail acharné, d'une réflexion continue et de la passion pour l'éducation qui m'habite. Grâce à l'appui de mes proches et à la passion contagieuse des professeures qui m'ont dirigée, je suis parvenue à compléter cette expérience avec succès.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers les gens qui ont contribué à rendre cette expérience possible. Tout d'abord, je remercie sincèrement ma directrice Sylvie Viola et ma codirectrice Annie Charron pour leurs précieux conseils, leur expertise et leur soutien. Elles ont travaillé en étroite collaboration pour me guider dans la réalisation de mon mémoire. Je leur suis reconnaissante pour avoir cru en moi, pour m'avoir aidée à développer mon potentiel et surtout pour la compréhension dont elles ont fait preuve, particulièrement dans les deux dernières années.

Je désire remercier profondément la direction, les élèves et les enseignantes qui ont accepté de participer à mon projet de recherche ou qui m'ont permis de réaliser ma préexpérimentation. Je les remercie pour l'intérêt porté à mon projet, pour leur ouverture et leur disponibilité. Je salue spécialement l'enseignante qui a collaboré à l'expérimentation pour sa grande implication dans le projet. Je souhaite également témoigner ma gratitude envers trois étudiantes, Julie Robert, Marjorie Fortin et Marie-Rose Bellizzi pour leur aide précieuse dans la transcription des verbatims et dans la révision de mon travail ainsi qu'envers mes correctrices, Carole Raby et Catherine Turcotte, pour leurs commentaires constructifs. De plus, je remercie le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) pour la bourse qu'il m'a octroyée.

Je termine avec un merci bien spécial pour ma famille et mes amis qui m'ont soutenue durant cette grande aventure. J'émets une pensée pour ma grande amie Mariline et ses paroles réconfortantes. Puis, je remercie chaleureusement mes parents pour m'avoir transmis leurs belles valeurs, pour m'avoir appris à croire en moi et pour m'avoir aidé à persévérer dans les moments difficiles. J'offre de profonds remerciements à mon conjoint Jimmy. Il mérite cette

victoire autant que moi, car sans lui, je n'y serais pas arrivée. Il a contribué à toutes les facettes de ce mémoire. Il a partagé mes joies et mes peines et il m'a aidée à surmonter les obstacles.

Enfin, je salue la petite école Freinet en Belgique pour avoir allumé en moi le désir de changer les choses.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
RÉSUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Difficultés rencontrées par les scripteurs novices.....	3
1.1.1 Exigences et contraintes du code écrit.....	3
1.1.2 Passage ardu de l'oral à l'écrit.....	4
1.1.3 Définitions et contraintes de l'orthographe	4
1.1.4 Complexité de la langue française.....	5
1.1.5 Développement complexe d'une compétence orthographique	6
1.2 Apprentissage de l'écriture.....	7
1.2.1 Exigences de la construction de l'écrit pour le scripteur débutant	7
1.2.2 Préoccupations du jeune scripteur	8
1.2.3 Mise en œuvre de diverses stratégies orthographiques par le scripteur novice	11
1.2.4 Explications métagraphiques illustrant le raisonnement et les difficultés derrière les écrits de jeunes élèves.....	12
1.2.5 Expériences d'écriture fréquentes et positives.....	13
1.3 Évolution des programmes.....	14
1.3.1 Programmes-catalogues.....	14
1.3.2 Programme-cadre	15
1.3.3 Programme habiletés	16
1.3.4 Programmes d'études	16

1.3.5 Synthèses des programmes mis en place avant 2001	17
1.3.6 Programme de formation de l'école québécoise	18
1.3.7 Bilan évaluant les retombées de l'application du Programme de formation de l'école québécoise	18
1.4 Limites des approches traditionnelles.....	19
1.4.1 Apprentissage de l'écriture	20
1.4.2 Conception de l'erreur	21
1.4.3 Travail individuel.....	22
1.5 Évolution de la didactique de l'écriture.....	23
1.5.1 Nouvelle conception de l'apprentissage de l'écriture	24
1.6 Question générale de recherche.....	25
 CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	27
2.1 Introduction	27
2.2 Orthographe approchée	29
2.2.1 Définition.....	29
2.2.2 Historique et évolution des orthographe approchées.....	29
2.2.3 Recherches portant sur les orthographe approchées.....	30
2.2.4 Avantages de l'utilisation des orthographe approchées	37
2.2.5 Limites de l'utilisation des orthographe approchées	39
2.2.6 Les orthographe approchées et le Programme de formation de l'école québécoise	41
2.2.7 Principes qui sous-tendent la pratique des orthographe approchées.....	42
2.2.8 Démarche didactique des orthographe approchées	43
2.2.9 Rôle de l'enseignant/ Rôle de l'élève	46
2.2.10 Synthèse et principes de base à retenir	47
2.3 Pédagogie de l'erreur	48
2.3.1 Définition.....	48

2.3.2 Historique de l'erreur	49
2.3.3 Erreur et apprentissage	49
2.3.4 Conceptions	52
2.3.5 Conceptions face à l'erreur	53
2.3.6 Obstacles	55
2.3.7 Impact de l'utilisation d'une pédagogie de l'erreur	56
2.3.8 Synthèse.....	57
2.4 Apprentissage coopératif.....	58
2.4.1 Historique	58
2.4.2 Définition.....	59
2.4.3 Principes mis de l'avant par l'apprentissage coopératif	60
2.4.4 Impact de l'apprentissage coopératif	63
2.4.5 Impact de l'apprentissage coopératif en lecture et en écriture	65
2.4.6 Rôle de l'enseignant/ rôle de l'élève	69
2.4.7 Limites de l'apprentissage coopératif	70
2.4.8 Facteurs liés à la réussite de l'apprentissage coopératif	71
2.4.9 Synthèse.....	72
2.5 Conclusion.....	73
 CHAPITRE III	
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	79
 3.1 Introduction.....	79
 3.2 Méthode.....	79
3.2.1 Recherche qualitative	79
 3.3 Participants.....	81
 3.4 Procédure.....	82
3.4.1 Démarche d'apprentissage proposée	83
3.4.2 Durée de l'expérimentation	84

3.4.3 Déroulement de l'expérimentation en classe	84
3.4.4 Préparation et suivi auprès de l'enseignante	86
3.4.5 Recommandations de l'enseignante	86
3.5 Collecte de données.....	87
3.5.1 Entrevues individuelles dirigées	88
3.5.2 Instruments pour la cueillette de données.....	89
3.5.3 Considérations éthiques	89
3.6 Analyse de données.....	89
3.6.1 Transcription de données et codage	91
3.6.2 Classification	91
3.6.3 Calcul de l'occurrence	96
3.6.4 Présentation et interprétation des données	96
 CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	97
 4.1 Contexte de la recherche.....	97
4.2 Objectif général de recherche.....	98
4.3 Objectif spécifique de recherche 1.1	106
4.3.1 Stratégies et moyens utilisés pour écrire un nouveau mot	106
4.3.2 Stratégies et moyens utilisés en situation d'écriture	110
4.4 Objectif spécifique de recherche 1.2	112
4.4.1 Peur de l'erreur	113
4.4.2 Gravité de l'erreur.....	117
4.5 Objectif spécifique de recherche 1.3	121
4.5.1 Préférence de regroupement en situation d'écriture.....	122

CHAPITRE V	
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	127
5.1 Introduction.....	127
5.2 Objectif spécifique de recherche 1.1	128
5.3 Objectif spécifique de recherche 1.2	137
5.4 Objectif spécifique de recherche 1.3	144
5.5 Objectif général de recherche	149
5.5.1 Conception des élèves	150
5.5.2 Comportement stratégique des élèves	152
5.5.3 Synthèse.....	152
CONCLUSION	155
APPENDICE A	
ENTREVUE INDIVIDUELLE DIRIGÉE DES ÉLÈVES	161
APPENDICE B	
DÉMARCHES DES APPROCHES RETENUES.....	165
APPENDICE C	
ENTREVUE INDIVIDUELLE DIRIGÉE DE L'ENSEIGNANTE.....	169
APPENDICE D	
TABEAU DE CLASSIFICATION DES CATÉGORIES	173
APPENDICE E	
L'HISTOIRE DE MARTIN	177

x

APPENDICE F

CARTES DE STRATÉGIES ET DE RÔLES	187
---	------------

APPENDICE G

TÂCHES COOPÉRATIVES D'ÉCRITURE	193
---	------------

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	233
---	------------

- - - - -

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2-1	Schéma synthèse des approches retenues et des principes en jeu 75
3-1	Niveaux de classification sommaire 92
3-2	Sous niveaux de classification sur le plan affectif 93
3-3	Sous niveaux de classification sur le plan cognitif 94
3-4	Classification sur le plan social..... 95
3-5	Classification sur le plan métacognitif..... 95
3-6	Classification sur le plan des ressources matérielles..... 95
4-1	Rappel des niveaux de classification 98
4-2	Degré de difficulté de l'écriture (Question 1) 99
4-3	Raisons associées au degré de difficulté de l'écriture (Question 1)..... 100
4-4	Regroupement des réponses sur le plan affectif (Question 1)..... 103
4-5	Regroupement des réponses sur le plan cognitif (Question 1)..... 105
4-6	Stratégies et moyens utilisés pour écrire un mot nouveau (Question 5) 107
4-7	Stratégies cognitives (Question 5) 108
4-8	Stratégies cognitives orthographiques (Question 5) 109
4-9	Stratégies et moyens utilisés en écriture (Question 7) 110
4-10	Stratégies cognitives (Question 7) 111
4-11	Stratégies cognitives orthographiques (Question 7) 112
4-12	Degré de peur de l'erreur en écriture (Question 3) 113
4-13	Raisons associées au degré de peur de l'erreur en écriture (Question 3)..... 114
4-14	Regroupement de réponses sur le plan affectif (Question 3) 115
4-15	Regroupement des réponses sur le plan cognitif (Question 3)..... 117
4-16	Degré de gravité de l'erreur (Question 3-a) 118
4-17	Raisons associées au degré de gravité de l'erreur (Question 3-a)..... 119
4-18	Regroupement des réponses sur le plan affectif (Question 3-a) 120
4-19	Regroupement des réponses sur le plan cognitif (Question 3-a)..... 121

4-20 Préférence de regroupement en situation d'écriture (Question 8)..... 122

4-21 Raisons associées à la préférence de regroupement (Question 8)..... 123

4-22 Regroupement des réponses sur le plan affectif (Question 8)..... 124

4-23 Regroupement des réponses sur le plan cognitif (Question 8)..... 125

- - - - -

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4-1	Classification des catégories sur le plan affectif	102
4-2	Classification des catégories sur le plan cognitif	104
4-3	Classification des catégories sur le plan social	108

RÉSUMÉ

La présente recherche répond à la problématique actuelle vécue par les élèves en français, concernant les difficultés observées en écriture, particulièrement en ce qui concerne l'orthographe. En effet, cette étude s'intéresse, notamment, au développement orthographique des scripteurs du premier cycle du primaire à travers l'apport d'approches actives et novatrices pour l'apprentissage de l'écriture.

L'apprentissage de l'écriture est un facteur important pour la réussite scolaire des élèves ainsi que leur insertion dans la vie en société. Toutefois, le développement de l'habileté à écrire présente certaines difficultés pour les scripteurs débutants. Les approches traditionnelles utilisées dans certaines classes présentent des limites importantes quant au développement de la langue écrite chez les élèves. Le recours à de nouvelles approches, telles que les orthographe approchées, la pédagogie de l'erreur et l'apprentissage coopératif, s'avère donc une alternative profitable pour le développement de l'écrit chez les scripteurs novices en favorisant les essais, la réflexion sur la langue, les discussions entre pairs et le partage de stratégies.

L'objectif de la présente recherche est donc de décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographe approchées, sur le comportement stratégique et les conceptions d'élèves du premier cycle du primaire en écriture. Le comportement stratégique observé concerne principalement les stratégies orthographiques alors que les conceptions des élèves font référence à l'erreur et à la coopération.

Afin de répondre aux objectifs de recherche, des tâches d'écriture coopératives ont été créées par la chercheuse et expérimentées par une enseignante de première année auprès de 19 élèves. Des entrevues individuelles dirigées ont été conduites auprès des élèves avant et après l'expérimentation en classe afin de recueillir les impressions des élèves sur diverses facettes liées à l'écriture, à l'erreur et à la coopération.

L'analyse des résultats a permis de comparer les réponses fournies par les élèves entre les deux moments de l'entrevue. L'analyse a mis de l'avant l'impact positif des tâches d'écriture perçues chez les élèves sur les plans affectif, social, cognitif et métacognitif. Des changements de conceptions positifs se perçoivent face à l'écriture, à l'erreur et à la coopération. De plus, un effet positif sur les stratégies orthographiques est visible par une augmentation des références chez les élèves à l'utilisation de stratégies phonologiques et lexicales en écriture.

Cette étude met donc en lumière l'avenue intéressante qu'offre la combinaison de la pratique des orthographe approchées et de l'apprentissage coopératif pour l'apprentissage de l'écriture et le développement orthographique des élèves de première année du primaire.

Mots clés : écriture, scripteur novice, orthographe approchées, apprentissage coopératif, erreur.

INTRODUCTION

L'apprentissage de l'écriture a une importance majeure dans le parcours scolaire des élèves et dans leur participation active à la vie en société. En effet, il établit les bases sur lesquelles reposeront de nombreux apprentissages futurs (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). La majorité des disciplines, ainsi que plusieurs aspects de la vie en société, nécessitent des habiletés en écriture. Le Programme de formation de l'école québécoise, proposé par le ministère de l'Éducation du Québec (2001), accorde donc une grande importance à l'apprentissage de la langue tant orale qu'écrite. Celui-ci mentionne quatre compétences à développer chez les élèves du primaire à l'intérieur de la discipline *français, langue d'enseignement* : lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires. Bien que les quatre compétences interagissent continuellement entre elles, le présent projet de recherche portera principalement sur la compétence *écrire des textes variés*. Au premier cycle du primaire, cette compétence est d'autant plus importante puisque les élèves se retrouvent au tout début des apprentissages formels de l'écriture. Il est donc important de favoriser chez les jeunes scripteurs le développement de leur compétence en écriture afin de construire des fondements solides qui leur permettront de progresser tout au long de leur scolarité.

L'objectif de ce projet de recherche est de décrire l'impact de l'approche des orthographes approchées, en situations coopératives, sur le comportement stratégique et les conceptions des scripteurs du premier cycle du primaire. Plus particulièrement, il s'intéresse aux stratégies orthographiques ainsi qu'aux conceptions des élèves face à l'erreur et face à la coopération en situation d'écriture. Dans un premier temps, la problématique exposera les

difficultés rencontrées par les scripteurs novices, le développement de l'écriture, l'évolution des programmes de français, les limites de certaines approches, dites traditionnelles, utilisées dans l'enseignement de l'écriture, ainsi que l'évolution de la didactique de l'écriture. Dans un deuxième temps, le cadre conceptuel expliquera les principaux concepts se retrouvant dans ce projet tels que l'approche des orthographe approchées, la pédagogie de l'erreur et l'apprentissage coopératif. Les principes directeurs de ses approches seront mis de l'avant et les résultats de plusieurs recherches seront présentés. Dans un troisième temps, le cadre méthodologique expliquera la procédure pour l'expérimentation en classe, puis mettra en évidence les choix effectués pour la collecte et l'analyse des données. Par la suite, le chapitre portant sur la présentation des résultats illustrera les résultats obtenus à la suite de la collecte des données en fonction des objectifs de recherche. Enfin, l'interprétation des données favorisera une compréhension plus en profondeur des résultats présentés en établissant des comparaisons entre le prétest et le post-test, puis en faisant ressortir les liens entre les résultats de la présente recherche et les références théoriques exposées précédemment. Finalement, la conclusion permettra de lier les parties précédentes entre elles en établissant des concordances entre la problématique, les objectifs de recherche, le cadre conceptuel, la méthodologie et l'analyse ainsi que l'interprétation des résultats obtenus. La pertinence de la recherche sera mise de l'avant au regard de la problématique actuelle en éducation dans le domaine du français écrit. Les impacts perçus à travers cette recherche ainsi que les limites de celle-ci seront exposés. Puis, la conclusion se terminera sur une ouverture vers de nouvelles avenues de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Difficultés rencontrées par les scripteurs novices

Les scripteurs novices rencontrent plusieurs difficultés dans leur initiation à la langue écrite. En effet, le passage du préscolaire à la première année du primaire s'accompagne de l'apprentissage formel du code écrit nécessaire pour la communication. La maîtrise de ce code est complexe et peut contraindre le jeune élève dans son expression. Le scripteur novice doit faire des liens entre ses connaissances de la langue orale et les nouvelles connaissances reliées à l'écrit. Les contraintes de l'orthographe, la complexité de la langue française et le développement complexe d'une compétence orthographique rendent l'apprentissage de l'écriture d'autant plus difficile pour le scripteur débutant.

1.1.1 Exigences et contraintes du code écrit

À l'éducation préscolaire, le contexte ouvert et informel offre de nombreuses occasions aux élèves d'exprimer leurs idées et émotions de façon spontanée. Ceux-ci développent des habiletés de communication, par l'expression orale et l'éveil à la langue écrite. Ces contextes libres d'échanges leur permettent d'entrer en contact avec les autres et de découvrir leur environnement. Toutefois, lorsque les élèves arrivent au primaire, ils sont confrontés à une nouvelle situation beaucoup plus exigeante sur le plan de l'expression écrite. En effet, au premier cycle, les élèves font l'acquisition de l'écriture formelle, mode d'expression

complexe et exigeant, qu'ils doivent maîtriser pour pouvoir s'exprimer à travers ce médium. Ainsi, lorsqu'on demande aux élèves de rédiger un texte, les idées émises oralement doivent être transcrites sur papier et on ne les comprend bien que si elles sont formulées de façon adéquate. Or, ceci fait émerger un problème de taille. Le code écrit que ces élèves doivent maîtriser pour exprimer leurs idées devient une entrave importante à la communication qui occasionne des difficultés au niveau de la variété des idées ainsi qu'au niveau des stratégies d'écriture adoptées par les élèves, particulièrement par rapport à l'orthographe.

1.1.2 Passage ardu de l'oral à l'écrit

Avant même de commencer l'école, les enfants construisent des connaissances sur la langue et sur l'écrit (Bégin, Saint-Laurent et Giasson, 2005; Morin et Montésinos-Gelet, 2006). Lorsqu'ils entrent à l'école, les élèves abordent la langue avec les connaissances implicites à l'oral qu'ils ont acquises à travers les expériences vécues au cours des premières années de leur développement. Leur bagage de conceptions et de connaissances sur la langue leur servira de référentiel auquel se grefferont les apprentissages futurs (Morin et Montésinos-Gelet, 2006). Ainsi, lors de l'apprentissage de l'écriture, leurs connaissances implicites entrent en confrontation avec les connaissances explicites ou formelles faisant référence aux normes d'écriture apprises à l'école (Campana et Castincaud, 1999). Ce passage de l'oral à l'écrit ne se fait donc pas sans ambiguïté. En effet, l'élève tente d'adapter ses connaissances du langage oral à celles de l'écrit et se heurte alors à certaines difficultés (Campana et Castincaud, 1999). Il est donc important d'aider l'élève à établir des correspondances entre ce qu'il connaît et les nouvelles situations auxquelles il est confronté (Campana et Castincaud, 1999).

1.1.3 Définitions et contraintes de l'orthographe

Les connaissances limitées que les élèves possèdent au niveau de l'orthographe les empêchent parfois d'exprimer à l'écrit leurs idées de façon spontanée. Ainsi, bien que les

scripteurs débutants soient placés devant une situation d'écriture, ils ne possèdent pas tous les outils pour traduire leur pensée à l'écrit.

Selon Montésinos-Gelet et Morin (2006), le concept d'orthographe fait référence à une norme, c'est-à-dire à la façon d'écrire un mot. L'orthographe est définie par Angoujard (1994) et Catach (1980) comme la façon de représenter à l'écrit les mots en tenant compte des principes régissant le système d'écriture utilisé ainsi que les règles ou la norme établie par la société à une époque donnée. L'apprentissage de l'orthographe est complexe pour l'élève puisque, selon Angoujard (1994), il doit tenir compte de deux composantes : la composante linguistique (le système orthographique) et la composante sociale (la norme).

La norme peut s'avérer contraignante pour le jeune scripteur (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). En effet, dans de nombreuses situations pédagogiques, l'écart à la norme est considéré comme une faute à sanctionner. Ce rapport négatif quant à l'erreur alimente la crainte du scripteur de se tromper et provoque chez celui-ci un sentiment d'anxiété et un comportement d'inhibition qui entravent son processus de créativité et d'expression (Angoujard, 1994; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). En effet, un sentiment d'angoisse peut habiter l'enfant se retrouvant devant sa feuille blanche et devant produire un message qui a du sens tout en étant écrit de façon orthographique. La pression extérieure et la peur de commettre une faute peuvent alors empêcher l'enfant d'écrire et rendre le processus d'écriture fort désagréable pour lui. Ce sentiment risque donc d'entraîner une diminution de sa motivation à écrire (Angoujard, 1994). Or, l'erreur est considérée par plusieurs chercheurs comme une porte d'entrée sur l'acquisition des connaissances et la réalisation d'apprentissages signifiants et durables (Angoujard, 1994; Jaffré, 1990).

1.1.4 Complexité de la langue française

La difficulté reliée à la maîtrise de l'orthographe par les scripteurs débutants repose en grande partie sur la complexité de la langue. En effet, la langue française est caractérisée comme une langue opaque ou profonde puisque le nombre de graphèmes est beaucoup plus élevé que le

nombre de phonèmes, c'est-à-dire environ 130 graphèmes pour 36 phonèmes. Les phonèmes correspondent aux sons entendus à l'oral et les graphèmes correspondent aux signes écrits, dans leur plus petite unité (lettre ou groupe de lettres), utilisés pour représenter les mots. Les graphèmes peuvent être classés selon trois catégories : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Les phonogrammes représentent les phonèmes à l'écrit, par exemple le phonème « é » peut être représenté par les phonogrammes suivants : « é », « er », « ai », « ez », « et ». Les morphogrammes représentent les marques grammaticales ou lexicales. Par exemple, le graphème « s » utilisé à la fin d'un mot pour marquer le pluriel est un morphogramme grammatical. Certains graphèmes, par exemple « d » et « t », sont utilisés à la fin des mots pour introduire un mot de même famille comme dans les mots « petit/petite » et « grand/grande ». Il s'agit de morphogrammes lexicaux. Finalement, les logogrammes représentent la graphie globale d'un mot particulier, directement liée au sens. Ils servent principalement à distinguer les homophones en créant une image visuelle. On retrouve, par exemple, les logogrammes « mais » et « mes », servant à distinguer ces deux homophones à l'écrit. Certains auteurs ont établi une correspondance importante entre la faible transparence d'une langue (opacité) et la maîtrise difficile de l'orthographe (Bégin et al., 2005; Jaffré, 2003). En effet, comme il existe en français plusieurs graphèmes pouvant traduire à l'écrit un même phonème, l'habileté en orthographe est difficile à développer chez les élèves, principalement pour les scripteurs débutants (Bégin et al., 2005; Jaffré, 2003).

1.1.5 Développement complexe d'une compétence orthographique

Selon Angoujard (1994), les élèves ne doivent pas apprendre l'orthographe, mais plutôt construire leur compétence linguistique « savoir orthographier ». Ainsi, il ne suffit pas pour les élèves de connaître les règles ou d'apprendre les graphies des mots par cœur pour maîtriser l'orthographe, ils doivent comprendre le système orthographique et apprendre à utiliser leurs savoirs en situation de production écrite, c'est-à-dire en contexte. Ceci représente une difficulté supplémentaire pour l'élève, puisque celui-ci, en plus d'intégrer des connaissances reliées au système orthographique, doit être en mesure de réinvestir ses connaissances à l'intérieur d'une véritable situation d'écriture. Le « savoir orthographier »

met donc en œuvre tant les savoirs que les savoir-faire. Les savoirs concernent les connaissances orthographiques, telles que les connaissances spécifiques sur le code qui permettent de mémoriser la forme graphique d'un mot particulier et les connaissances générales permettant la compréhension générale du système orthographique. Le savoir-faire concerne l'utilisation de stratégies permettant la réalisation de formes graphiques conformes à la norme lors d'activités de production écrite. Le scripteur novice doit donc à la fois développer son savoir, à travers la construction de connaissances orthographiques et générales, ainsi que son savoir-faire par le développement de stratégies orthographiques. Les pratiques d'orthographe ne devraient donc pas être considérées de façon isolée, mais devraient être intégrées à l'activité de production écrite (Angoujard, 1994). Ainsi, une pratique authentique de l'orthographe devient un outil communicationnel permettant aux élèves de s'exprimer (Angoujard, 1994; Guimard, 1993).

1.2 Apprentissage de l'écriture

L'apprentissage de l'écriture est un processus complexe, particulièrement pour le scripteur novice. En effet, pour construire ses connaissances sur l'écrit, l'élève doit percevoir la langue à travers un système complexe. Tout au long de son apprentissage, le scripteur débutant passe par de nombreuses préoccupations liées à la langue et développe diverses stratégies orthographiques qui seront présentées au cours de cette section. À travers les explications métagraphiques émises par les élèves, il est possible d'identifier les procédures variées utilisées par les scripteurs novices en situation d'écriture. Finalement, pour développer leur compétence à l'écrit, les élèves doivent vivre de nombreuses expériences d'écriture qui seront mises de l'avant dans cette section.

1.2.1 Exigences de la construction de l'écrit pour le scripteur débutant

Pour construire sa représentation de l'écrit, l'élève doit tenir compte de certaines spécificités complexes caractérisant l'écriture alphabétique. Celles-ci s'intègrent dans un plurisystème composé de trois sous-systèmes : le code phonographique, le code morphographique et le

code logographique. À partir du code phonographique, l'élève doit se familiariser avec les correspondances entre les sons entendus à l'oral et leurs représentations graphiques afin de saisir le principe alphabétique qui régit la langue française. En plus de se familiariser avec ce principe alphabétique, l'élève doit se faire une image mentale de la variété des graphies possibles qui distingue les homophones en attribuant un sens à une forme écrite, à l'aide du code logographique. Il doit également tenir compte des particularités grammaticales ou lexicales des mots à l'aide du code morphographique (David, 2003b; Parent et Morin, 2005).

1.2.2 Préoccupations du jeune scripteur

Montésinos-Gelet et Morin (2006) s'inspirent des travaux de Besse et l'ACLE (2000) et font ressortir les préoccupations des scripteurs débutants lorsqu'ils entrent en relation avec l'écrit et qu'ils tentent de comprendre le système alphabétique. Montésinos-Gelet (2007), à travers une recherche effectuée auprès d'élèves du préscolaire, met en lumière les différents types de préoccupations vécues par cette clientèle. En effet, pour comprendre le système alphabétique et orthographique de la langue française, l'enfant doit considérer plusieurs aspects de façon plutôt simultanée (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Tout d'abord, les préoccupations visuographiques sont reliées à l'aspect visuel ou matériel de l'écrit (Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Montésinos-Gelet, 2007). Elles correspondent plus particulièrement à la forme ou à l'orientation de l'écrit (Montésinos-Gelet, 2007). Les résultats apportés par la recherche de Montésinos-Gelet (2007) laissent paraître qu'avant même de débiter l'école, les élèves du préscolaire sont imprégnés par certaines normes graphiques de l'écrit et témoignent de préoccupations visuographiques. En second lieu, Montésinos-Gelet (2007) regroupe les préoccupations sémiographiques, par lesquelles l'enfant cherche à créer du sens à travers ses écrits et les préoccupations lexicales, aussi nommées logographiques, qui concernent la mémorisation visuelle de l'écriture de certains mots.

Puis, les préoccupations liées au principe alphabétique (Montésinos-Gelet et Morin, 2006), aussi appelées préoccupations phonographiques (Montésinos-Gelet, 2007), mettent en jeu les relations entre les sons et les lettres qui sont à la base du français écrit. La compréhension du

principe alphabétique est complexe et repose sur la combinaison de divers aspects présentés par Montésinos-Gelet et Morin (2006) : la mise en relation de l'oral et de l'écrit, l'extraction phonologique, la combinatoire, l'exhaustivité, la conventionnalité des phonogrammes, la séquentialité et l'exclusivité graphémique. *La mise en relation de l'oral et de l'écrit* correspond à la prise de conscience par l'enfant du lien existant entre la durée de ce qu'il entend à l'oral et la longueur de l'écriture. Cette prise de conscience peut se traduire par le mouvement du doigt de l'enfant sur les traces écrites d'un mot tout en nommant le mot à voix haute. L'enfant peut également tenter d'ajuster la longueur de ses écrits en fonction de ce qu'il entend oralement par l'ajout ou l'enlèvement de signes écrits. *L'extraction phonologique* concerne la capacité de l'enfant à détacher les phonèmes à l'intérieur d'un mot. L'enfant entend un son à l'intérieur d'un mot, puis il le représente par écrit à l'aide d'une ou plusieurs lettres. Par exemple, pour le mot « cadeau », l'enfant pourrait écrire « ao » pour représenter le son « a » et le son « o » qu'il a entendu dans le mot. À travers les manipulations qu'il effectue avec les phonèmes, il développe sa conscience phonologique. Par *la combinatoire*, l'enfant forme des syllabes en associant des phonèmes. Par exemple, pour écrire le mot « maman », il pourrait associer le son « m » et le son « a » et former la syllabe « ma ». *L'exhaustivité* correspond à la prise en compte de tous les phonèmes du mot. Ceux-ci sont tous représentés à l'écrit. Dans ce cas, pour écrire le mot « papa », l'enfant utiliserait au moins une lettre pour représenter chacun des sons entendus, par exemple « aa ». *La conventionnalité* des phonogrammes renvoie au principe de correspondance entre les phonèmes et les phonogrammes en utilisant des signes conventionnels. L'enfant qui écrit « bato » pour représenter le mot « bateau » utilise une écriture conventionnelle. *La séquentialité* concerne le respect de l'ordre des phonèmes dans les écrits. Pour le mot « éléphant », l'enfant qui écrit « éfan » respecte la séquentialité contrairement à celui qui écrit « éfanl ». Finalement, *l'exclusivité graphémique* est atteinte lorsque toutes les lettres introduites dans les écrits de l'enfant ont une véritable fonction. Pour écrire le mot macaroni en respectant le principe d'exclusivité graphémique, l'enfant peut utiliser la forme suivante : « mkroni ». Toutes les lettres représentées sont associées à un son entendu à l'intérieur du mot. Une écriture non exclusive pourrait ressembler à « mklmnrtsloni ». C'est à travers la

combinaison de tous ces aspects que l'enfant construit sa compréhension du principe alphabétique.

Ensuite, les préoccupations liées à la norme orthographique concernent la prise de conscience par l'élève de certaines normes et règles lexicales et grammaticales. Elles incluent, entre autres, les particularités des phonogrammes, les morphogrammes lexicaux et grammaticaux ainsi que les logogrammes. Les élèves prennent alors conscience de la variété de phonogrammes pouvant représenter à l'écrit un même phonème (son), de la présence des lettres muettes, des terminaisons liées aux règles grammaticales ou de conjugaison ainsi que des homophones (Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Montésinos-Gelet, 2007). La prise de conscience des élèves face à ces multiples aspects et la considération de ces aspects dans leur production écrite témoignent d'une préoccupation par rapport à la norme orthographique. Toutefois, cela ne signifie pas nécessairement que leurs écrits respectent la norme orthographique (Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Montésinos-Gelet, 2007). Un élève peut ajouter un morphogramme lexical à la fin d'un mot dont l'orthographe comprend une lettre muette, sans que celle-ci corresponde à la norme orthographique. Il témoigne ainsi d'une préoccupation liée à la norme orthographique même si sa production n'est pas considérée comme orthographique. Ces préoccupations devraient être davantage prises en considération dans l'évaluation de l'écrit chez les scripteurs du primaire, plutôt que de s'intéresser uniquement au respect de la norme et aux écarts des élèves (Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Montésinos-Gelet, 2007).

Finalement, les préoccupations liées aux stratégies d'appropriation correspondent à la prise de conscience par l'élève des démarches ou stratégies à utiliser pour parvenir à résoudre un problème linguistique (Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Montésinos-Gelet, 2007).

Cette prise de conscience, nécessitant une réflexion des élèves face à leurs apprentissages ainsi qu'aux moyens mis en œuvre pour atteindre un but ou résoudre un problème, touche à la métacognition. La métacognition est définie par Legendre (2005) comme une connaissance de l'élève de ses processus cognitifs. Dans leur classification des stratégies d'apprentissage,

O'Malley et Chamot (1990) considèrent les stratégies métacognitives comme une catégorie de stratégies caractérisées par un contrôle exercé sur la cognition, un examen des processus et procédures en jeu à travers l'apprentissage. Pour ces auteurs, les stratégies socio-affectives sont également répertoriées en tant que stratégies d'apprentissage qui relèvent de l'interaction entre les individus ou d'un contrôle lié à l'affectivité. Ces stratégies doivent donc être considérées dans l'apprentissage de la langue écrite chez les élèves. Finalement, O'Malley et Chamot (1990) abordent également la présence de stratégies cognitives qui sont directement reliées à l'information cognitive qui entre en jeu en cours d'apprentissage.

Bien que tous les types de stratégies exposés précédemment doivent être pris en compte dans l'apprentissage de la langue, certaines stratégies, plus spécifiques à l'écrit, seront davantage explicitées dans les lignes qui suivent. Selon l'étude de Montésinos-Gelet (2007), les stratégies généralement utilisées par les jeunes enfants pour aborder l'écrit sont les stratégies phonographiques, lexicales et analogiques. Ces stratégies seront présentées de façon plus détaillée dans la section suivante.

1.2.3 Mise en œuvre de diverses stratégies orthographiques par le scripteur novice

Les jeunes enfants utilisent trois principales stratégies orthographiques pour s'approprier la langue écrite : phonologique ou phonographique, lexicale et analogique. La voie indirecte, correspondant aux stratégies phonologiques, repose sur une association entre les graphèmes et les phonèmes. La voie directe, correspondant aux stratégies lexicales, permet de produire ou reconnaître un mot à partir de l'image mentale de celui-ci enregistrée dans la mémoire. Finalement, par la voie analogique, l'élève se sert d'un mot connu pour écrire un nouveau mot à partir de leurs caractéristiques communes (Charron, 2006; Guimard, 1993; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Parent et Morin, 2005). Selon Marsh, Friedman, Welch et Desberg (1980), les stratégies analogiques sont utilisées seulement vers l'âge de 10 ans. Toutefois, Montésinos-Gelet et Morin (2006), Montésinos-Gelet (2007) et David (2003b) ont remarqué que dès la maternelle, les élèves sont en mesure d'utiliser des stratégies analogiques. Charron

(2006) soutient également ce point de vue. Les élèves sont capables d'utiliser des stratégies analogiques lorsqu'ils sont placés dans un contexte où ce type de stratégies est favorisé.

1.2.4 Explications métagraphiques illustrant le raisonnement et les difficultés derrière les écrits de jeunes élèves

À partir d'explications métagraphiques recueillies chez des élèves de maternelle, âgés de 5-6 ans, David (2003b) tente de comprendre le fonctionnement cognitif des enfants de cet âge lorsqu'ils sont en situation de production écrite. Les explications métagraphiques sont des commentaires émis par les enfants pendant ou après leur production écrite sur les démarches et stratégies qu'ils ont utilisées. Celles-ci permettent de mieux comprendre leur raisonnement et le cheminement qu'ils suivent pour produire des écrits, ainsi que les contraintes ou difficultés auxquelles ils sont confrontés. Les explications données par les enfants montrent que même avant l'enseignement formel de la langue écrite, les tentatives d'écriture de ceux-ci ne sont pas le fruit du hasard, mais résultent d'une réflexion intellectuelle et d'une démarche réfléchie (David, 2003b, 2004).

Les analyses réalisées par David (2003b) sur les procédures utilisées par les enfants de maternelle, font ressortir les procédures différentes qu'ils utilisent de façon simultanée. En effet, les enfants semblent combiner plusieurs procédures lors de situations d'écriture. Ils peuvent ainsi facilement passer d'une procédure logographique, rappel d'un mot connu en mémoire, à une procédure phonographique, association des sons et des lettres, dans une même production. Certains enfants utilisent même une procédure analogique en transférant la forme graphique d'un mot découvert ultérieurement à un nouveau mot. Il serait donc préférable en enseignement de tenir compte d'une variété de procédures plutôt que d'imposer une démarche unique pour l'apprentissage de l'écriture (David, 2003b).

1.2.5 Expériences d'écriture fréquentes et positives

Il faut réaliser que l'écriture est un processus complexe et que sa maîtrise passe par la pratique. En effet, l'habileté à écrire se développe graduellement à travers les expériences, les essais et les erreurs (Routman, 1993). Pour permettre aux élèves de maîtriser cette habileté, il faut leur fournir de nombreuses occasions de s'y exercer (Nicholson, 1996). Plus les scripteurs débutants auront la chance de s'exprimer par écrit, plus ils seront à l'aise avec ce mode de communication et se familiariseront avec le code écrit. En effet, selon Brasacchio, Kuhn et Martin (2001), plus les enfants vivent des expériences positives d'écriture, plus ils se considèrent compétents et plus ils comprennent la signification et le fonctionnement de l'écrit. De plus, les expériences d'écriture permettent aux élèves de mieux comprendre le principe alphabétique ainsi que les règles reliées au système orthographique (Read, 1971; Chomsky, 1976). Il est donc important d'encourager l'élève à écrire le plus souvent possible et ainsi lui permettre de réutiliser les stratégies qu'il a développées (Brasacchio et al., 2001).

Il est essentiel de montrer à l'élève la langue dans toute sa complexité et de l'amener à considérer l'orthographe comme un plurisystème duquel il doit découvrir les régularités, les propriétés et les particularités (Angoujard, 1994; Pouliot, 2003; Campana et Castincaud, 1999). Les élèves doivent s'investir dans une démarche de recherche et de résolution de problèmes liée à la langue (Angoujard, 1994; Campana et Castincaud, 1999; Morin et Montésinos-Gelet, 2006; Pouliot, 2003). Pour permettre à l'élève de construire son savoir, il faut éviter de lui présenter une démarche unique ou un parcours tracé à l'avance. Il est préférable d'encourager la réflexion, le questionnement et la découverte active (Campana et Castincaud, 1999).

Selon le Programme de formation de l'école québécoise du ministère de l'Éducation du Québec (2001), l'écriture permet aux élèves de s'exprimer, de communiquer, de créer et d'apprendre. Pour écrire, l'élève prend appui sur ses connaissances et ses expériences personnelles. Le processus d'écriture est complexe et exige de l'élève la maîtrise de plusieurs aspects de façon simultanée. L'élève doit intégrer le processus selon son style personnel en

adaptant les stratégies à ses besoins. Comme les styles d'apprentissage diffèrent d'un individu à l'autre, la souplesse du processus d'apprentissage de l'élève et de la méthode d'enseignement est essentielle. En effet, les stratégies ne conviennent pas de façon équivalente à tous les élèves, il faut donc leur permettre d'utiliser une démarche adaptée à chacun. Ainsi, il est essentiel de favoriser, dès le premier cycle du primaire, la mise en place de stratégies d'enseignement qui permettront aux élèves de développer des stratégies efficaces en leur permettant d'apprendre de leurs erreurs. Que faut-il privilégier? Qu'est-ce qui fonctionne moins bien?

Afin de découvrir les méthodes et les stratégies d'enseignement qui favoriseront un apprentissage significatif et durable de la langue écrite chez les jeunes élèves, il est essentiel de mieux comprendre l'évolution de la didactique du français écrit à travers les différents programmes de français mis en place au Québec.

1.3 Évolution des programmes

Les programmes d'éducation, présentés par le ministère du Québec, ont beaucoup évolué à travers les années tout comme les conceptions de la langue et la place accordée à l'enseignement du français.

1.3.1 Programmes-catalogues

Les années 1905 à 1969 marquent le début du système scolaire québécois. À cette époque, le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique a créé les programmes-catalogues (Martineau et Gauthier, 2002) qui ont donné lieu aux méthodes d'enseignement traditionnelles, encore utilisées aujourd'hui dans certaines classes (Roy, 2002). Ces programmes, très rigides, présentaient de façon détaillée le contenu à enseigner pour chacune des matières (Martineau et Gauthier, 2002). Selon l'idéologie véhiculée par ces programmes, le maître occupe une place très importante dans l'enseignement (Martineau et Gauthier, 2002). Il est perçu comme le détenteur du savoir et le transmetteur de connaissances (Roy,

2002). Au niveau de l'éducation intellectuelle, la mémorisation, l'observation et l'imitation sont privilégiées et l'imagination est réprimée. L'éducation morale est également très importante. Elle consiste à véhiculer des règles de savoir-vivre et à instaurer l'ordre et la discipline (Martineau et Gauthier, 2002). Les connaissances grammaticales et orthographiques occupent une place majeure dans le programme de français et sont détaillées minutieusement (Roy, 2002). Les dictées et les exercices grammaticaux sont les principales activités d'enseignement du français. La découverte du langage par l'élève fait partie du deuxième message véhiculé par le programme de cette époque, mais ce n'est que le premier, celui de l'importance des exercices grammaticaux, qui a retenu l'attention et qui a perduré dans la pratique enseignante à travers de nombreuses années (Roy, 2002).

1.3.2 Programme-cadre

Le programme suivant, intitulé *programme-cadre* (1969-1979), a été élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec afin de rompre avec l'idéologie du programme précédent (Martineau et Gauthier, 2002). Pour répondre aux critiques apportées à propos de la trop grande importance accordée aux exercices grammaticaux, le programme-cadre a mis l'accent sur l'expression spontanée. Celui-ci accorde une place privilégiée aux besoins de l'élève et à l'expression de sa pensée et de ses sentiments (ministère de l'Éducation, 1969). Le maître est désormais considéré comme un accompagnateur. La langue maternelle prend beaucoup d'importance en tant qu'outil de communication et favorisant le développement personnel. Selon l'idéologie véhiculée, la langue orale précède la langue écrite et le développement de la langue doit se faire en contexte réel et naturel (ministère de l'Éducation, 1969). Les connaissances orthographiques sont secondaires et doivent servir à la communication et à l'expression (ministère de l'Éducation, 1969). Contrairement au programme précédent, celui-ci propose un contenu très épuré avec peu de balises. Ce programme présente une limite importante : aucune notion grammaticale à enseigner n'est définie (Roy, 2002). Les élèves développent donc beaucoup d'aptitudes reliées à l'expression et à l'imagination, mais peu au niveau de l'orthographe.

1.3.3 Programme habiletés

La lacune concernant les connaissances grammaticales donne lieu à l'élaboration d'un nouveau programme : le programme habiletés (1979-1998). À la suite des critiques apportées sur la piètre qualité de l'éducation, le ministère souhaite rehausser son niveau pour tendre davantage vers l'excellence (Martineau et Gauthier, 2002). Comme il était difficile pour les enseignants de définir les objectifs d'enseignement dans l'ancien programme, celui-ci propose des informations plus détaillées (ministère de l'Éducation, 1981). Les objectifs sont énoncés clairement en fonction des habiletés à développer (Martineau et Gauthier, 2002). La langue est toujours considérée comme un outil de communication, mais l'importance de développer des connaissances linguistiques et des habiletés langagières est ajoutée (ministère de l'Éducation, 1981; Roy, 2002). Les connaissances linguistiques englobent les codes graphiques, orthographiques et syntaxiques ainsi que les connaissances liées au texte (ministère de l'Éducation, 1981). L'importance accordée à la langue orale et écrite est désormais équilibrée (ministère de l'Éducation, 1981). Le développement de l'habileté à écrire s'effectue en deux temps. En premier lieu, l'élève reproduit des mots et des phrases. En deuxième lieu, l'élève écrit des textes en considérant diverses intentions de communication. Les deux temps se font à travers des activités significatives de communication (ministère de l'Éducation, 1981). L'aspect de l'objectivation est ajouté aux habiletés d'écriture. Les élèves sont amenés à relire leur texte, à faire un retour et à réfléchir au sens de celui-ci (ministère de l'Éducation, 1981; Roy, 2002). Le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève à acquérir les connaissances nécessaires pour développer ses habiletés langagières (ministère de l'Éducation, 1981).

1.3.4 Programmes d'études

Avant l'arrivée du programme actuel en éducation, le ministère a mis en place, en 1993, un programme intermédiaire portant spécifiquement sur le français, intitulé *Programmes d'études*. L'objectif principal de ce programme consistait à combler les manques perçus dans l'enseignement du français et à favoriser un meilleur apprentissage de la langue (ministère de

l'Éducation et de la Science, 1993). En effet, des lacunes au niveau du français sont observées chez les Québécois, principalement en orthographe et en grammaire (Roy, 2002). Ce programme met donc l'accent sur l'importance de la maîtrise de la langue écrite. La lecture et l'écriture deviennent les composantes majeures dans l'apprentissage du français (ministère de l'Éducation et de la Science, 1993). Les visées du programme sont d'amener l'élève à se servir efficacement de la langue écrite et à développer un bagage culturel, principalement à travers le contact avec de nombreuses œuvres littéraires. La langue est toujours perçue comme un outil de communication et de développement de la pensée tout en accordant une grande importance au respect des règles orthographiques, lexicales et syntaxiques. Le contenu relié à la syntaxe et à l'orthographe est présenté de façon plus précise. Le principe de compétence est mis de l'avant pour la première fois. Il est important pour l'élève de développer une compétence langagière qui intègre la connaissance, les attitudes et les habiletés. L'apprentissage de l'écriture s'effectue encore en deux temps. En premier lieu, l'élève reproduit des phrases ou de courts textes, puis en second lieu, il écrit de courtes phrases (ministère de l'Éducation et de la Science, 1993). Les principales limites de ce programme sont les termes grammaticaux trop nombreux et les connaissances peu reliées entre elles qui rendent leur intégration complexe (Roy, 2002).

1.3.5 Synthèses des programmes mis en place avant 2001

Les nombreux programmes, mis en place au Québec, ont tenté de combler les difficultés perçues au niveau du français, en passant par deux extrêmes : l'importance accordée aux connaissances grammaticales et orthographiques au détriment de la communication et de l'expression et l'importance accordée à la communication et à l'expression au détriment de la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire. Il est donc essentiel de trouver une solution qui intégrerait efficacement les deux orientations : une bonne communication jumelée à une bonne maîtrise de l'orthographe (Roy, 2002).

1.3.6 Programme de formation de l'école québécoise

Le Programme de formation de l'école québécoise, élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec (2001), s'insère dans un courant socioconstructiviste et cognitiviste et vise le développement de compétences chez les élèves, compétences qu'ils peuvent réutiliser dans divers contextes. L'apprentissage se fait de façon active par l'élève, à travers la découverte et la pédagogie par projet. Une place importante est accordée aux conceptions initiales des élèves et au transfert des connaissances (Martineau et Gauthier, 2002). Les quatre compétences à développer chez les élèves en français, lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires sont inter reliées (MEQ, 2001). L'écriture est considérée comme un outil d'expression, de communication et d'apprentissage. La compétence *écrire des textes variés* se développe à travers des situations variées et significatives d'écriture. L'élève part de ses connaissances et de ses expériences initiales, se sert de l'écriture selon diverses intentions, utilise des connaissances et des stratégies adaptées à la situation et évalue sa démarche. Dans le programme du MEQ (2001), les savoirs essentiels exposent les connaissances et les stratégies que les élèves doivent s'approprier pour développer leurs compétences. Dans les connaissances liées à la phrase se retrouvent, entre autres, la ponctuation, la syntaxe, les accords, le vocabulaire et l'orthographe.

1.3.7 Bilan évaluant les retombées de l'application du Programme de formation de l'école québécoise

Dans son bilan évaluant les retombées de l'application du Programme de formation de l'école québécoise, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a), a mis en évidence les résultats obtenus en 2005 par les élèves en fin de troisième cycle du primaire à l'épreuve obligatoire d'écriture en français. Les résultats ont été comparés à ceux obtenus en 2000 et témoignent d'une baisse des résultats particulièrement au niveau de la syntaxe et ponctuation ainsi qu'au niveau de l'orthographe d'usage et grammaticale. De 1991 à 1995, les mêmes aspects étaient souvent les moins bien réussis aux épreuves d'écriture en français. La syntaxe

et l'orthographe sont également les points faibles des élèves de 5^e secondaire aux épreuves d'écriture en français.

Ainsi, selon le MELS (2006b), les difficultés en français demeurent chez les élèves depuis plusieurs années, principalement en ce qui concerne l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation. Il est donc essentiel d'améliorer l'apprentissage du français écrit chez les élèves du primaire et de trouver des façons efficaces d'intervenir pour permettre aux élèves de progresser dans leur maîtrise de l'orthographe (MELS, 2006c). Une des recommandations apportées par la table de pilotage du renouveau pédagogique est la création d'un comité d'experts qui émettrait des recommandations visant l'amélioration de l'apprentissage de l'écriture, particulièrement en orthographe, syntaxe et ponctuation (MELS, 2006b).

Le comité d'experts, créé par le MELS, a émis en 2008 un rapport sur l'apprentissage de l'écriture présentant des recommandations qui vise à améliorer le développement des compétences en français écrit chez les élèves du primaire et du secondaire. Dans son rapport, le comité discute de conditions pour améliorer la maîtrise de l'écrit chez les jeunes. Il y affirme, entre autres, l'importance de favoriser chez l'élève la construction de connaissances transférables à l'intérieur de situations réelles et concrètes ainsi que le développement de stratégies permettant à l'élève de réviser et d'évaluer ses écrits. De plus, selon le comité, pour développer ses compétences en écriture, l'élève doit vivre de nombreuses expériences d'écriture et être amené à réfléchir sur ses écrits. Sur le plan didactique, une recommandation apportée par le comité expose le besoin de considérer des approches novatrices qui se pencheraient sur l'intérêt des jeunes face à une écriture spontanée dans le but de développer leur compétence en écriture.

1.4 Limites des approches traditionnelles

Les approches traditionnelles, encore utilisées dans certaines classes aujourd'hui, présentent certaines limites quant à l'apprentissage de l'écriture, particulièrement en ce qui concerne l'orthographe. Les approches traditionnelles qui seront exposées dans cette section

privilégient des exercices orthographiques répétitifs et décontextualisés, une conception négative de l'erreur, ainsi qu'un regroupement principalement individuel des élèves.

1.4.1 Apprentissage de l'écriture

Les méthodes d'enseignement traditionnelles sont inspirées du courant behavioriste. Ce courant se caractérise par un contenu d'apprentissage découpé en petites unités indépendantes et une grande importance accordée à la bonne réponse. Ainsi, les méthodes d'enseignement traditionnelles de l'écriture reposent sur l'image sociale de survalorisation de l'orthographe et mettent l'accent sur l'exactitude orthographique et sur l'importance de respecter la norme (Angoujard, 1994; Brasacchio et al., 2001). L'apprentissage de l'orthographe se fait à partir d'exercices et d'entraînement répétitifs ainsi que de copie de mots, isolés des activités de lecture et d'écriture (Angoujard, 1994; Brasacchio et al., 2001; Nicholson, 1996). Ces méthodes créent donc une rupture avec le développement global du langage en créant des séquences d'apprentissage décontextualisées (Nicholson, 1996). La mémorisation occupe une place majeure dans les méthodes d'enseignement traditionnel où les élèves doivent régulièrement apprendre des listes de mots, des règles ou des exceptions par cœur (Angoujard, 1994; Brasacchio et al., 2001).

Les méthodes traditionnelles ne favorisent pas la construction active de connaissances et de stratégies d'écriture par les élèves. En effet, elles ne permettent pas aux élèves de découvrir par eux-mêmes les principes du système d'écriture, mais les encouragent à les mémoriser et à les reproduire, ce qui ne favorise pas leur réelle intégration (Brasacchio et al., 2001). Ces méthodes ne donnent pas l'occasion aux élèves d'utiliser leurs connaissances dans des situations réelles de production de textes et engendrent des problèmes de transfert (Angoujard, 1994). Effectivement, pour favoriser le transfert des connaissances et permettre aux élèves de les réutiliser dans des contextes différents, ceux-ci doivent s'engager réellement dans leurs apprentissages (Morin et Montésinos-Gelet, 2006).

1.4.2 Conception de l'erreur

Le courant behavioriste propose une conception négative de l'erreur. Il considère celle-ci comme un manque ou une faiblesse à corriger (Charron, 2006). En effet, dans les méthodes d'enseignement traditionnelles, l'accent est mis sur la réponse plutôt que sur le processus (Brasacchio et al., 2001). Ainsi, ces méthodes sont centrées sur l'objet à enseigner plutôt que sur le sujet qui apprend (Jaffré, 1990). Les méthodes suivant cette tendance mettent l'accent sur le produit (le texte) et l'évaluent en fonction des écarts vis-à-vis une norme rigide sans se soucier du cheminement de l'élève. L'erreur est donc considérée négativement et les manques sont mis de l'avant laissant les réussites dans l'ombre (Jaffré, 1990).

Les méthodes inspirées de ce courant risquent donc d'alimenter la crainte des élèves par rapport à l'erreur, entraînant un blocage dans leur processus d'écriture, limitant l'utilisation de stratégies efficaces ainsi que leur spontanéité. En effet, des études ont fait ressortir que l'utilisation de méthodes traditionnelles d'écriture et d'apprentissage de l'orthographe mettant l'accent sur l'orthographe normée, inhibe le scripteur, provoque chez celui-ci un sentiment d'angoisse, restreint son expression, entraînant un nombre plus réduit de mots et la production de textes moins élaborés tout en diminuant la motivation de l'élève à écrire (Brasacchio et al., 2001; Clarke, 1988; Nicholson, 1996).

Autrefois, les méthodes d'enseignement de l'écriture visaient effectivement à amener l'élève à se conformer à une norme orthographique. Toutefois, les récentes recherches et les nouvelles approches encouragent la découverte de l'orthographe par l'élève (Angoujard, 1994; Pouliot, 2003). Il ressort alors l'importance de modifier les conceptions véhiculées face à l'erreur. L'erreur n'est plus considérée comme une faute à sanctionner, mais comme une étape incontournable dans la construction des apprentissages. Elle représente les connaissances de l'élève en construction, donne des indices sa compréhension, dans le cas présent, par rapport à l'écriture et à l'orthographe, et lui permet de progresser (Angoujard, 1994; David, 2004; Jaffré, 1990; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Morin et Montésinos-Gelet, 2006; Pouliot, 2003).

1.4.3 Travail individuel

Les stratégies d'enseignement inspirées du behaviorisme ne favorisent pas les échanges et le travail avec les autres. Elles préconisent généralement le travail individuel (Johnson et Roopnarine, 2000). Ainsi, les élèves ne sont pas incités à discuter et à partager leurs idées. Dans les méthodes traditionnelles d'enseignement de l'orthographe, l'accent est mis sur la bonne réponse et généralement, une démarche unique est valorisée (Brasachio et al., 2001). La mise en commun de parcours et de stratégies diversifiées n'est donc pas encouragée.

L'écriture individuelle pose certains problèmes, principalement lors des premiers apprentissages. Lorsque les élèves se retrouvent au début de leurs apprentissages en écriture, ils se sentent souvent démunis. Ils manquent d'outils pour se débrouiller seuls face à l'écriture de mots nouveaux et ils ont parfois de la difficulté à utiliser les ressources qui les entourent. Les scripteurs novices vivent souvent de l'insécurité par rapport à l'orthographe (Wiseman, 2003). De plus, il est parfois difficile de trouver des idées et de se faire confiance lorsqu'on écrit seul.

À l'inverse, l'apport des pairs peut être bénéfique et permettre aux élèves de partager l'ampleur de la démarche entre eux et ainsi les idées qui en émergent. En effet, les élèves peuvent se relancer les uns les autres à travers leurs échanges et élaborer ainsi leurs idées (Wiseman, 2003). De plus, l'approbation des autres est valorisante pour les élèves et contribue à développer leur confiance en eux (Wiseman, 2003). L'aide des pairs en écriture est précieuse au début des apprentissages puisque l'élève a besoin d'être guidé, soutenu et encouragé, afin de développer les outils et stratégies nécessaires pour devenir progressivement un scripteur autonome. L'écriture en coopération permet aux élèves de partager leurs démarches et leurs stratégies d'écriture (Morin et Montésinos-Gelet, 2004). À travers les discussions, les explications et l'argumentation, les élèves sont confrontés à des points de vue, des idées et des façons de faire différentes, ce qui peut provoquer chez eux des conflits sociocognitifs. Ces conflits déstabilisent leurs conceptions initiales et leur permettent d'adapter leurs connaissances à un nouveau contexte. Dans le cas de l'orthographe, cela

favorise une compréhension et une intégration plus complète et mieux adaptées des principes alphabétiques et orthographiques (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Morin et Montésinos-Gelet, 2004).

Morin et Montésinos-Gelet (2003) ont observé, à travers une étude portant sur les commentaires métagraphiques émis par des élèves du préscolaire lors de situation d'écriture en collaboration, la présence d'au moins un conflit sociocognitif dans chaque trio d'élèves. Ces conflits sociocognitifs entraînent chez les élèves du préscolaire des confrontations concernant leurs différentes représentations de l'écrit. Selon cette étude, les élèves du préscolaire semblent en mesure d'échanger sur leurs connaissances orthographiques et s'entendre sur un choix commun. De plus, Morin et Montésinos-Gelet (2003) témoignent de la capacité des élèves du préscolaire à prendre conscience à la fois des caractéristiques reliées à la langue écrite ainsi qu'à leur processus interne. La verbalisation concernant les phonogrammes semble d'une grande importance en ce début d'apprentissage de la langue écrite (Morin et Montésinos-Gelet, 2003).

Selon Chambers, Patten, Scaeff et Wilson Mau (1997), malgré leur caractère plus égocentrique, les élèves d'âge préscolaire sont capables d'envisager et de comprendre différents points de vue. Ils seraient donc en mesure de coopérer dans des groupes restreints de deux ou trois enfants. Selon ces chercheurs, la pratique de la coopération chez les jeunes enfants favorise le développement des habiletés sociales et des habiletés cognitives. Effectivement, les élèves peuvent acquérir de nouvelles habiletés à travers les interactions avec des élèves de niveaux plus avancés (Chambers et al., 1997).

1.5 Évolution de la didactique de l'écriture

L'historique des programmes qui a été effectué dans les sections précédentes illustre de quelle façon les contenus d'enseignement et apprentissage ont évolué au cours des années. Il en est de même pour la didactique de l'écriture ici et ailleurs. Ainsi, avant les années 1970, les recherches se concentraient principalement sur l'objet à enseigner ou sur le produit, c'est-

à-dire, le texte. Après les années 1970, de nombreuses recherches se sont davantage intéressées au processus d'écriture du scripteur (Jaffré, 1990; Plane, 2002). Les années 70 et 80 ont marqué une période importante pour l'innovation des recherches en écriture (MacArthur, Graham et Fitzgerald, 2006). L'apport de la psychologie cognitive dans les recherches sur l'écriture a permis une meilleure compréhension du processus d'écriture. De plus, l'utilisation des théories socioculturelles a aidé à mieux comprendre l'influence du milieu social ainsi que des interactions sur le développement de l'écriture. À notre connaissance, peu de recherches en didactique de l'écriture ont porté sur la notion d'apprentissage (Garcia-Deband et Fayol, 2002). En effet, la majorité des modèles d'écriture se base sur le comportement et les habiletés des scripteurs experts, mais peu permettent de comprendre le processus développemental qui permet d'atteindre ce niveau. Il est donc bénéfique de poursuivre les recherches en didactique du français en se concentrant sur les premiers apprentissages de l'écriture.

1.5.1 Nouvelle conception de l'apprentissage de l'écriture

Depuis quelques années, certains auteurs, tels que Angoujard (1994), Campana et Castincaud, 1999; Charron, 2006; Morin et Montésinos-Gelet (2006); Pouliot (2003), remettent en question les approches traditionnelles utilisées en écriture et tentent de modifier la conception véhiculée par rapport à l'apprentissage de l'écriture et au développement de l'orthographe. En effet, selon plusieurs auteurs tels que David (2003b), Ducancel (1999), Morin et Montésinos-Gelet (2006) et Pouliot (2003), l'écriture est considérée comme une situation de résolution de problèmes. Le jeune enfant utilise ses connaissances sur la langue pour résoudre un problème linguistique. L'apprentissage de l'écriture se fait à travers une démarche active de construction et de réorganisation par l'élève de ses connaissances sur la langue (Besse, 1995; David, 2003b; Teberosky, 2002). Pour permettre à l'élève de découvrir et de se familiariser avec le code écrit, il est essentiel de l'inciter à confronter les formes conventionnelles d'écriture avec ses propres représentations (David, 2003b). Il est alors essentiel de tenir compte des représentations préalables des élèves par rapport à l'écriture et de partir d'elles pour en élaborer de nouvelles (Morin et Montésinos-Gelet, 2006; Pouliot,

2003). En effet, les scripteurs débutants ne font pas qu'assimiler ou reproduire les formes conventionnelles d'écriture, ils les questionnent, les analysent et les restructurent (David, 2003b). Ils découvrent et construisent leur représentation de l'écrit à travers les essais et les erreurs, la comparaison et la mise en relation avec ce qui les entoure (David, 2003a). Ils émettent des hypothèses, les vérifient, les modifient et ajustent leurs stratégies d'écriture (David, 2003b). Ils découvrent ainsi par eux-mêmes, par tâtonnements et à travers leurs expériences d'écriture, le principe alphabétique (David, 2003b; Teberosky, 2002).

1.6 Question générale de recherche

Au fil des années, les différents programmes scolaires au Québec ont tenté de combler les difficultés perçues chez les élèves en français, en basculant d'une extrémité à une autre, à la recherche d'un équilibre entre les connaissances linguistiques et la libre expression. Le bilan réalisé par le MELS en 2006 met en évidence la persistance de ces problèmes, particulièrement en orthographe, syntaxe et ponctuation. Il est donc primordial de se questionner sur l'apprentissage du français écrit, et ce, dès le début de la scolarité.

La problématique exposée au niveau des difficultés rencontrées par les scripteurs débutants ainsi que les lacunes observées dans les approches traditionnelles utilisées en écriture, particulièrement en ce qui concerne l'orthographe, suscite la réflexion et alimente la question de recherche.

- Comment peut-on favoriser le développement de stratégies orthographiques et le changement de conceptions face à l'écriture chez les scripteurs du premier cycle du primaire?

La venue d'auteurs et de recherches préconisant la découverte active de la langue par l'élève, suscitant la réflexion linguistique et la résolution de problèmes, impose une remise en question des approches traditionnelles, mises en place dans les années 1905 à 1969 par les programmes-catalogues, programmes qui ont marqué l'école québécoise durant de

nombreuses années (Martineau et Gauthier, 2002) et dont certains principes, tels que l'exercisation et la copie de mots décontextualisée, semblent occuper encore aujourd'hui une place importante à l'intérieure de certaines classes (Roy, 2002).

Afin de réagir à la problématique actuelle au niveau du français écrit et de favoriser l'intégration de stratégies orthographiques efficaces chez les élèves en situation d'écriture, tout en tenant compte du changement de conception émergent en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture ainsi que l'idéologie constructiviste véhiculée par le Programme de formation de l'école québécoise, la prise en compte de démarches actives et novatrices s'avère une issue profitable. Certaines approches novatrices pour l'apprentissage de l'écriture seront donc présentées dans le cadre conceptuel.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.1 Introduction

Tel que mentionné dans la problématique, les scripteurs novices éprouvent certaines difficultés quant à l'apprentissage de l'écriture, au début de leur scolarité, particulièrement en ce qui concerne l'orthographe. Comme les approches traditionnelles utilisées en écriture, caractérisées par des exercices répétitifs et décontextualisés, ne favorisent pas une compréhension et une intégration profondes des principes régissant la langue écrite et que la maîtrise de l'orthographe est reconnue par le ministère de l'Éducation, depuis de nombreuses années, comme étant une lacune importante dans l'apprentissage de l'écriture, il est essentiel de considérer des approches alternatives pour favoriser le développement orthographique des élèves.

La didactique de l'écriture a évolué au cours des dernières années et s'intéresse désormais aux processus des scripteurs. L'importance est mise davantage sur les stratégies utilisées par les élèves et les moyens mis en œuvre par ceux-ci pour résoudre des problèmes linguistiques que sur les résultats. L'apprentissage de l'écriture rejoint la pensée du courant constructiviste véhiculée par le Programme de formation de l'école québécoise et vise une construction active des connaissances sur la langue écrite (MEQ, 2001). Certains auteurs, tels que Campana et Castinaud (1999); Morin et Montésinos-Gelet (2006); Pouliot (2003), ont mis de l'avant l'importance de tenir compte des représentations des élèves sur la langue afin de

leur permettre de construire leurs nouveaux apprentissages sur des bases significatives. En effet, les enfants s'intéressent à l'écrit et entretiennent un rapport avec celui-ci bien avant leur entrée à l'école et l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (Montésinos-Gelet et Besse, 2003; Read, 1971). Ils se l'approprient, le questionnent, cherchent à en comprendre le sens et l'utilité et construisent leur système de représentation à travers leurs expériences (Montésinos-Gelet et Besse, 2003). Ces connaissances en émergence leur permettent de représenter leur pensée sous une forme d'écrit provisoire, nommé différemment selon divers auteurs : *invented spelling* (Chomsky, 1976), *creative spelling* (Read, 1971), écritures inventées (Rieben, 2003), écriture provisoire (Bégin et al., 2005), orthographe approchées (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

L'approche des orthographe approchées propose justement une démarche didactique novatrice pour les premiers apprentissages de l'écriture. Cette approche favorise une réflexion linguistique et tient compte des connaissances préalables des élèves sur la langue écrite. L'approche des orthographe approchées sera retenue pour le présent projet de recherche comme une avenue intéressante à explorer, afin de favoriser des stratégies orthographiques efficaces chez les scripteurs du premier cycle du primaire en situation d'écriture, et sera exposée plus en détail au cours du chapitre 2.2. Cette approche considérée comme principale dans le cadre de la présente recherche sera mise de l'avant en insistant sur un de ses principes directeurs : le rapport positif entretenu face à l'erreur. Ce principe sera expliqué à travers la présentation de la pédagogie de l'erreur. De plus, l'approche des orthographe approchées sera jumelée pour ce projet de recherche à une approche complémentaire, celle de l'apprentissage coopératif. L'approche des orthographe approchées ainsi que les orientations retenues seront explicitées dans les lignes qui suivent.

Tout d'abord, l'approche des orthographe approchées sera expliquée à partir de son historique et des principales recherches réalisées dans le domaine. La démarche et les principes directeurs des orthographe approchées seront mis de l'avant. Ensuite, la pédagogie de l'erreur sera abordée. L'historique de l'erreur, la place de l'erreur dans l'apprentissage de l'écriture et de l'orthographe, les conceptions des enseignants et des élèves face à l'erreur

ainsi que l'impact de l'utilisation d'une pédagogie de l'erreur en classe seront présentés. Finalement, les principes de l'apprentissage coopératif, ainsi que l'impact et les limites de cette approche seront détaillés. Certaines recherches portant sur l'apprentissage coopératif en écriture enrichiront cette section. Ce chapitre terminera par une brève synthèse des approches retenues pour cette recherche et des éléments clés qui les définissent, ainsi que par l'élaboration des objectifs de recherche qui orienteront les choix méthodologiques.

2.2 Orthographe approchées

2.2.1 Définition

L'approche des orthographe approchées propose de partir directement des connaissances des élèves sur la langue pour les amener à découvrir l'orthographe des mots. Il s'agit d'une approche visant à soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire. L'enfant est placé dans une situation où il est incité à se servir de la langue écrite à partir des connaissances qu'ils possèdent sur celle-ci. Il est encouragé à émettre des hypothèses d'écriture, c'est-à-dire écrire des mots ou des phrases comme il pense qu'ils s'écrivent. L'élève est ensuite amené à expliquer comment il a procédé et quelles stratégies il a utilisées pour écrire en partageant son expérience avec les autres. Par cette approche, le développement orthographique de l'élève se fait progressivement, de façon naturelle, à travers les expériences de celui-ci avec l'écrit. L'élève explore la langue écrite à travers ses essais et ses expérimentations (Brasacchio et al., 2001). Il est amené à comprendre le principe alphabétique en émettant des hypothèses sur l'orthographe des mots (Brasacchio et al., 2001).

2.2.2 Historique et évolution des orthographe approchées

Le terme « orthographe approchées » tire son origine des écritures inventées (invented spelling), mises de l'avant par Chomsky (1976) et Read (1971) dans les années 70 afin d'encourager une pratique précoce de l'écriture chez l'enfant. Chomsky (1976) décrit les écritures inventées comme un message écrit par l'enfant de façon spontanée, à partir de la

création d'un code qui lui est propre, avant l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Selon Rieben (2003), cette définition est problématique, tout comme le terme « invented », puisqu'ils supposent que l'enfant invente un code, alors qu'en réalité, il utilise les connaissances qu'il possède sur la langue de façon spontanée afin de s'approprier le principe alphabétique.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux écritures inventées et ont poursuivi les recherches dans ce domaine tout en proposant de nouvelles appellations. Les appellations suivantes, exposées précédemment, ont été utilisées par certains chercheurs influents dans le domaine tels que Chomsky (1976) : « invented spelling », Read (1971) : « creative spelling », Rieben (2003) : « écritures inventées », Bégin et al. (2005) : « écriture provisoire », Charron (2006) ainsi que Montésinos-Gelet et Morin (2006) : « orthographe approchées ». Montésinos-Gelet et Morin (2006) ont adopté le terme « orthographe approchées ». Elles considèrent que ce terme correspond davantage à ce que fait l'enfant, c'est-à-dire, bâtir sa compréhension du système orthographique, en mettant en relation ses conceptions avec un code pour s'approcher de la norme orthographique. La présente recherche attribue le même sens à l'approche des orthographe approchées que celui préconisé par Montésinos-Gelet et Morin (2006). En effet, l'orthographe est considérée comme un objet que l'élève doit découvrir, à partir de ce qu'il connaît, pour ensuite tendre graduellement vers une orthographe de plus en plus près de la norme. Le terme « orthographe approchées » utilisé par Montésinos-Gelet et Morin (2006) ainsi que par Charron (2006) sera donc conservé pour cette recherche. Afin d'uniformiser cette recherche et d'en faciliter la lecture, le terme « orthographe approchées » sera utilisé tout au long du mémoire.

2.2.3 Recherches portant sur les orthographe approchées

Les recherches s'intéressant aux orthographe approchées ont suivi principalement deux orientations. Certaines se sont centrées sur les orthographe approchées comme outil d'évaluation et d'autres, comme pratique pédagogique. La majorité des études réalisées sur les orthographe approchées traitent de celles-ci comme outil d'évaluation. Or, les écrits

scientifiques portant sur les orthographes approchées en tant que pratique pédagogique sont très limités. En effet, peu de travaux de recherche ont évalué l'impact d'un entraînement à la démarche des orthographes approchées sur l'apprentissage de la langue écrite (Rieben, 2003). La présente recherche s'orientera donc dans cette voie, c'est-à-dire en considérant les orthographes approchées comme une pratique pédagogique. En fonction de l'orientation retenue dans le cadre de cette recherche, les études portant sur les orthographes approchées en tant qu'outil d'évaluation seront présentées très brièvement.

À travers les recherches utilisant les orthographes approchées comme outil d'évaluation, plusieurs corrélations significatives ont été établies entre la mesure de l'habileté à utiliser les orthographes approchées et la mesure d'autres variables, telles que la conscience phonologique, la connaissance des lettres, la lecture et l'orthographe conventionnelle (Rieben, 2003). Entre autres, une étude réalisée par Richgels (1995) auprès d'élèves de maternelle soutient la présence d'un lien significatif entre les orthographes approchées et la réussite en lecture. De plus, les résultats d'une étude longitudinale, réalisée par Bégin, St-Laurent et Giasson (2005), auprès d'élèves de la première à la quatrième année, mettent de l'avant un lien significatif entre la performance des élèves en orthographes approchées et leur habileté en conscience phonologique. Toutefois, concernant la réussite en orthographe, les résultats obtenus par les élèves à l'épreuve sur les orthographes approchées ne sont liés au rendement de ces élèves en orthographe lexicale qu'à la fin de la première année.

Recherches portant sur les orthographes approchées en tant que pratique pédagogique

À travers les recherches ayant considéré les orthographes approchées comme une pratique pédagogique, certaines d'entre elles ont été retenues et seront exposées de façon détaillée dans les lignes qui suivent. Une attention particulière a été portée sur les recherches portant sur la langue française et anglaise ainsi que sur celles réalisées au niveau préscolaire et au premier cycle du primaire.

L'étude réalisée par Clarke (1988) vise la comparaison de deux approches différentes pour l'apprentissage de l'écriture : les orthographes approchées et l'enseignement traditionnel. L'objectif de cette étude est d'évaluer les effets de ces deux approches sur les habiletés en lecture, en écriture et en orthographe d'élèves de première année. Quatre groupes d'élèves ont participé à cette étude. Pour l'expérimentation, les enseignants animaient des sessions d'écriture d'environ 80 à 100 minutes par semaine. À travers ces sessions d'écriture, deux des quatre enseignants encourageaient les orthographes approchées, alors que les deux autres encourageaient l'apprentissage traditionnel de l'orthographe. De façon générale, les résultats font ressortir que les élèves utilisant les orthographes approchées écrivent des textes plus longs en utilisant une plus grande variété de mots et écrivent de façon plus autonome que ceux utilisant une approche traditionnelle. Par contre, les productions écrites d'élèves faisant partie des groupes favorisant une approche traditionnelle contiennent davantage de mots écrits correctement, c'est-à-dire répondant à la norme orthographique. Toutefois, les élèves faisant partie des groupes pour lesquels les orthographes approchées étaient encouragées ont obtenu des résultats significativement supérieurs au post-test dans la majorité des tâches reliées à l'orthographe ainsi que dans la tâche d'analyse de mots en lecture. Ceux-ci semblent développer une meilleure compréhension du système orthographique même s'ils commettent davantage d'erreurs dans leurs textes. L'impact de la pratique des orthographes approchées en classe sur la construction orthographique des élèves mérite d'être approfondi par des recherches additionnelles. La présente recherche s'orientera donc dans cette direction.

L'objectif de l'étude réalisée par Nicholson (1996) est d'évaluer les effets des orthographes approchées sur la longueur des textes et l'élaboration des idées d'élèves de deuxième année. Deux classes ont participé à cette étude. Les enseignants des deux classes ont enseigné la même liste de mots d'orthographe à leurs élèves, mais selon une méthode différente. Dans la classe expérimentale, les élèves ont appris à écrire à partir d'une méthode globale à travers laquelle la pratique des orthographes approchées était encouragée. Dans la classe témoin, les élèves ont appris à écrire à partir d'une méthode traditionnelle à travers laquelle l'orthographe normée était encouragée. Les résultats montrent que les élèves du groupe expérimental ont écrit des textes plus longs que les élèves du groupe témoin. Clarke (1988),

dans sa recherche, fait les mêmes observations. Les observations réalisées au cours de la séance d'écriture de l'étude de Nicholson (1996) ont fait ressortir que les élèves du groupe expérimental étaient beaucoup plus détendus et davantage disposés à prendre des risques. De plus, leurs idées semblaient venir plus facilement, car ils ne se sentaient pas contraints par les conventions orthographiques contrairement aux élèves du groupe témoin qui étaient concentrés sur l'orthographe normée et semblaient plus inhibés dans leur processus d'expression. Le nombre restreint de classes participant à cette étude peut présenter une certaine limite quant aux résultats. Effectivement, il est difficile de généraliser les résultats obtenus puisqu'ils peuvent être dus à des caractéristiques particulières des élèves de la classe expérimentale ou de la classe témoin. D'autres recherches utilisant un échantillon plus vaste sont nécessaires pour confirmer ces résultats. Ceux-ci offrent tout de même une piste intéressante à explorer. En effet, la pratique des orthographe approchées semble favoriser davantage la prise de risque et l'aisance chez les élèves contrairement à la méthode traditionnelle qui paraît contraindre le scripteur. Il serait donc intéressant d'explorer plus en profondeur cet aspect de prise de risque chez les élèves en situation d'orthographe approchées. Dans la présente recherche, un regard plus approfondi sera porté sur la notion de la peur de l'erreur.

L'étude réalisée par Brasacchio et al. (2001) avait pour objectif d'évaluer l'effet de la pratique des orthographe approchées sur le développement de l'orthographe normée d'élèves de première année du primaire. Les chercheuses, étant enseignantes au primaire, ont chacune fait vivre à leurs élèves deux leçons d'écriture : une encourageant les orthographe approchées et une mettant l'accent sur l'importance de l'orthographe normée. Les résultats de cette étude montrent que le fait d'encourager les orthographe approchées n'a pas d'effet significatif, ni positivement ni négativement, sur les habiletés à orthographier les mots correctement chez les élèves de première année participant à cette étude. Toutefois, les résultats font ressortir l'impact positif de cette pratique sur l'expression des élèves. En effet, ceux-ci utilisent plus de mots dans leur texte lorsque les orthographe approchées sont encouragées que lorsque l'accent est mis sur l'orthographe normée. Ces résultats confirment ceux obtenus par Clarke (1988) et Nicholson (1996) sur la longueur des textes et l'aisance

d'expression. Bien que les résultats de cette étude soient intéressants à titre exploratoire, celle-ci présente deux limites importantes. Tout d'abord, le fait que les enseignantes participant à cette étude soient également les chercheuses peut avoir entraîné certains biais dans la recherche. L'objectivité des enseignantes est donc discutable. De plus, la courte durée de l'expérimentation peut avoir réduit les impacts de la recherche. En effet, au cours de cette étude, les élèves n'ont vécu qu'une seule séance durant laquelle les orthographes approchées étaient encouragées. La démarche n'a pas été modélisée pour les élèves et ceux-ci ne se sont pas entraînés à cette approche. Il serait intéressant d'observer les effets des séances variées et progressives d'écriture favorisant les orthographes approchées sur le développement orthographique des élèves. Cette démarche sera prise en considération pour la présente recherche.

Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol (2005) ont réalisé une étude dont l'objectif était d'évaluer l'impact de différentes pratiques d'éveil à l'écrit sur les habiletés en lecture et en écriture d'élèves du préscolaire. Quatre groupes d'élèves ont participé à cette étude. Les élèves de trois groupes sont exposés à une pratique distincte d'éveil à l'écrit : les orthographes approchées, la copie de mots et les orthographes approchées avec retour sur la norme orthographique. Le quatrième groupe sert de groupe contrôle et fait seulement du dessin. Les trois pratiques sont comparées entre elles afin d'évaluer l'impact de chacune d'elles sur diverses composantes de la langue écrite telles que la connaissance des lettres, la conscience phonologique, la lecture et l'écriture. Les élèves ayant bénéficié d'une pratique d'orthographes approchées combinées à un retour sur l'orthographe normée sont ceux qui ont obtenu les résultats les plus élevés dans les tâches reliées à l'orthographe : écriture orthographique, lecture orthographique et lecture de mots, ce qui permet de dire qu'elle a un effet positif sur le développement orthographique des jeunes lecteurs scripteurs. Bien qu'elle n'est pas eu d'effet positif sur l'habileté à écrire les mots correctement, la recherche réalisée par Clarke (1988) a donné une conclusion similaire à celle de Ribien et al. (2005) concernant l'impact positif sur le développement orthographique des élèves. D'autres recherches permettraient de valider ces observations. Dans l'étude de Ribien et al. (2005), les résultats ne font ressortir aucun effet significatif pour l'ensemble des tâches reliées à la conscience

phonologique. Finalement, les résultats de cette étude montrent que ni les pratiques d'écriture inventées seules ni celles de copie de mots seules ne donnent de meilleurs résultats que l'utilisation simple du dessin. Ainsi, cette étude fait ressortir l'importance de combiner la pratique des orthographes approchées avec un retour sur la norme orthographique. Ce principe sera donc retenu pour la présente recherche à travers laquelle la pratique des orthographes approchées sera réalisée accompagnée d'un retour sur la norme orthographique afin d'en maximiser les effets positifs.

L'objectif d'une étude réalisée par Montésinos-Gelet et Morin (2006) est d'évaluer l'influence de pratiques d'orthographes approchées en classe sur l'appropriation de l'écrit chez des élèves de maternelle. Pour l'expérimentation, des situations novatrices d'orthographes approchées, notamment en collaboration, ont été élaborées. Cinq enseignantes se sont inspirées de ces situations pour développer des pratiques d'orthographes approchées dans leur classe. Trois autres enseignantes ont accepté que leur classe serve de groupe témoin. À la fin de l'expérimentation, les élèves des groupes expérimentaux et témoins ont passé trois épreuves : une portant sur une dictée de mots, une autre concernant la conscience phonologique et, finalement, une sur la lecture. L'effet d'une telle démarche a eu des répercussions positives sur les apprentissages des enfants par rapport à la langue écrite. En effet, les élèves des groupes expérimentaux ont démontré une plus grande progression à extraire des phonèmes que ceux des groupes témoins dans l'épreuve de dictée de mots. De plus, ils combinent davantage de syllabes et utilisent un répertoire de phonogrammes plus vastes. Ils ont également obtenu des résultats supérieurs dans les tâches de conscience phonologique et de celles reliées à la lecture. Finalement, un nombre plus élevé d'élèves provenant des groupes expérimentaux fait preuve d'une préoccupation par rapport à la norme orthographique à la fin de la maternelle (38% par rapport à 7%). L'expérience s'est avérée positive tant pour les élèves que pour les enseignants. Ces derniers ont découvert un nouveau rapport à l'élève et aux apprentissages, laissant plus de place à l'enfant et à ses représentations, valorisant ses essais tout en permettant plus d'échanges et d'interactions entre pairs. Bien que les élèves soient parfois placés en trio pour réaliser les situations d'orthographes approchées, aucune mesure n'a été prise pour évaluer l'influence des

interactions sur l'appropriation de l'écrit. Il aurait donc été intéressant d'observer les effets du travail en collaboration ou même en coopération sur certains aspects reliés à l'écriture.

Charron (2006) a réalisé une étude sur les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves de maternelle. Cette recherche s'insère dans l'étude réalisée par Montésinos-Gelet et Morin (2006) présentée dans le paragraphe précédent. Pour sa recherche, Charron (2006) s'intéresse à la pratique des enseignantes faisant partie des groupes expérimentaux. Cinq classes de maternelle ont participé au projet de Charron (2006). Les enseignantes de ces classes ont développé diverses pratiques d'orthographe approchées tout au long de l'année scolaire. L'étude mesure les effets de ces pratiques sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves à partir de 4 critères : l'extraction phonologique, la combinatoire phonologique, l'exclusivité graphémique et la conventionnalité phonogrammique. L'impact des orthographe approchées sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves s'est avéré positif. En effet, tous les élèves ont progressé dans la majorité des critères entre le prétest et le post-test. Le progrès le plus significatif se retrouve au niveau de l'extraction phonologique. Les résultats ont été comparés à ceux obtenus par Morin (2002) lors d'une étude sur la dimension phonogrammique auprès d'élèves du préscolaire. Ceux-ci ont été soumis à la même épreuve d'orthographe approchées à la fin de l'année scolaire, mais, contrairement aux élèves impliqués dans l'étude de Charron (2006), ils n'ont pas suivi d'entraînement aux orthographe approchées. Les élèves de l'étude de Charron (2006) ont obtenu des résultats supérieurs pour la majorité des critères comparativement à ceux de l'étude de Morin (2002). Les résultats font ressortir les effets positifs des pratiques d'orthographe approchées en maternelle sur la compréhension et l'appropriation du principe alphabétique. De plus, Charron (2006) a élaboré une démarche didactique permettant d'orienter les pratiques d'orthographe approchées en classe à partir de l'analyse des pratiques d'orthographe approchées réalisées par les enseignantes du préscolaire participant à la recherche. La présente recherche s'inspirera de cette démarche didactique, présentée dans la section 2.2.8, pour l'élaboration des tâches d'écriture en orthographe approchées proposées.

2.2.4 Avantages de l'utilisation des orthographes approchées

Les chercheurs ont fait ressortir les nombreux avantages à utiliser les orthographes approchées en classe dès le début de la scolarité. En effet, les retombées de cette approche se retrouvent tant au niveau cognitif, motivationnel et social.

Sur le plan cognitif, la pratique des orthographes approchées contribue à la construction des apprentissages reliés à la langue écrite. Effectivement, des effets positifs sur le développement de la conscience phonologique (Bégin et al., 2005; Montésinos-Gelet et Morin, 2006), sur les habiletés en lecture (Richgels, 1995; Montésinos-Gelet et Morin, 2006), sur l'acquisition de l'orthographe (Bégin et al., 2005; Rieben et al., 2005), sur la compréhension du système alphabétique (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006), ainsi que sur les habiletés reliées à l'écriture telles que l'aisance d'expression, la variété des mots, la longueur des textes (Clarke, 1988; Nicholson, 1993; Brasacchio et al., 2001) ont été observées dans diverses études qui ont recours aux orthographes approchées comme pratique enseignante auprès d'élèves de maternelle et du primaire. Par la justification de ses choix, la confrontation et l'argumentation, l'enfant développe une pensée réflexive par rapport à la langue écrite (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Morin et Montésinos-Gelet, 2006). De plus, l'approche des orthographes approchées favorise l'expression et la créativité chez l'élève (Brasacchio et al., 2001; Nicholson, 1996).

Sur le plan motivationnel, l'utilisation des orthographes approchées en classe permet de valoriser les savoirs et les conceptions de l'élève en considérant ses écrits et en lui permettant de s'exprimer tel un véritable auteur. Cette valorisation encourage l'élève à communiquer à l'aide de la langue écrite et à prendre des risques (Brasacchio et al., 2001; Nicholson, 1996). Il développe ainsi un intérêt pour l'écriture et cette motivation le pousse à s'approprier ce médium. En mettant l'accent sur ce qui est construit chez l'élève plutôt que sur les manques, celui-ci développe une meilleure estime de lui-même et un sentiment de compétence (Brasacchio et al., 2001; Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

L'aspect social des orthographes approchées a été peu discuté jusqu'à maintenant par les chercheurs puisque la majorité des études ont été réalisées de façon individuelle. La dimension collaborative à l'intérieur de l'approche des orthographes approchées commence à être considérée par certains chercheurs, tels que Montésinos-Gelet et Morin (2006) ainsi que Charron (2006). Celles-ci font ressortir de nombreux avantages à pratiquer les orthographes approchées en équipe. En effet, le regroupement en petites équipes permet la discussion entre pairs ce qui favorise le partage de stratégies et la présence de conflits sociocognitifs (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). En émettant des hypothèses d'écriture en petites équipes, les élèves doivent justifier leurs idées et expliquer leurs propositions pour convaincre les autres. Ce type de regroupement est bénéfique pour l'apprentissage des élèves. Effectivement, les interactions sociales réalisées lors d'un travail en coopération, à travers les échanges et les justifications, ont un impact positif sur l'appropriation des principes régissant la langue écrite (David, 2001; Morin et Montésinos-Gelet, 2004). Les conflits sociocognitifs ainsi vécus permettront aux élèves de progresser dans leur compréhension du système alphabétique et dans leur conception de l'écrit (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Morin et Montésinos-Gelet, 2004).

Une étude utilisant les orthographes approchées comme outil d'évaluation, réalisée par Morin et Montésinos-Gelet (2004), a comparé l'orthographe de mots écrits par des élèves de maternelle individuellement, puis en trio. Les résultats montrent que les hypothèses d'écriture faites en collaboration se rapprochent davantage de l'orthographe conventionnelle que celles faites individuellement. Le travail en collaboration incite les élèves à confronter leurs idées et à justifier leurs choix, ce qui les aide à modifier ou à affiner leurs représentations de l'écrit et des principes orthographiques (Morin et Montésinos-Gelet, 2004). Selon l'étude de Charron (2006), les pratiques d'orthographes approchées réalisées en collaboration semblent avoir davantage d'effets bénéfiques que celles réalisées individuellement. Les résultats de ces études laissent croire que la pratique des orthographes approchées en petites équipes est bénéfique pour l'appropriation de la langue écrite et le développement orthographique des élèves. Ce type de regroupement, associé à l'utilisation des orthographes approchées comme pratique pédagogique, plutôt que simplement comme outil d'évaluation, semble une piste

intéressante à explorer. En plus de se familiariser avec la démarche des orthographe approchées, les élèves se familiariseraient avec le travail en coopération et il pourrait en résulter des effets positifs à long terme sur le développement de l'écriture et la construction de compétences orthographiques chez les élèves.

Tel qu'exposé précédemment, les recherches réalisées sur les orthographe approchées mettent de l'avant les nombreux effets positifs de cette approche sur le développement de la langue écrite des jeunes scripteurs. Pour répondre à la problématique présentée dans le chapitre I, mentionnant les difficultés vécues par les scripteurs débutants, les limites des méthodes d'enseignement traditionnelles, ainsi que le besoin affirmé pour le MELS (2006b) de trouver des solutions pour contrer les problèmes de français récurrent, entre autres en orthographe, les orthographe approchées se présentent comme une approche efficace, dont l'utilisation pourrait profiter à de nombreux élèves. Ainsi, cette approche sera retenue pour la présente recherche. Comme la majorité des recherches effectuées sur les orthographe approchées les utilisait comme outils d'évaluation, cette recherche enrichira les travaux en considérant les orthographe approchées en tant que pratique pédagogique. En effet à la lecture des études réalisées dans cette voie, la recherche proposée dans ce mémoire s'orientera vers une pratique répétée d'orthographe approchées, c'est-à-dire plusieurs séances d'orthographe approchées vécues par des scripteurs novices ainsi que l'observation des effets de ces pratiques sur le développement orthographique de ces élèves. De plus, comme la majorité des recherches sur les orthographe approchées ont été réalisées de façon individuelle, celle-ci favorisera la pratique des orthographe approchées en petites équipes, plus précisément de façon coopérative. Effectivement, certaines recherches, vues précédemment, ont mis en lumière les effets positifs de ce type de regroupement sur le développement de l'écrit.

2.2.5 Limites de l'utilisation des orthographe approchées

La pratique des orthographe approchées sans retour sur la norme orthographique présente certaines limites. En effet, l'étude réalisée par Rieben et al. (2005) a fait ressortir

l'importance d'accompagner la pratique des orthographe approchées d'un retour sur la norme orthographique. Dans cette étude, la pratique des orthographe approchées seules n'a pas eu d'effet significatif sur les habiletés en écriture et en lecture des élèves. Par contre, lorsque celle-ci était accompagnée d'un retour sur l'orthographe conventionnelle, les répercussions étaient positives pour les tâches reliées à l'orthographe comme pour l'analyse de mots. La démarche didactique des orthographe approchées élaborées par Charron (2006) qui sera présentée plus en détail dans la section 2.2.8 intègre également une phase de retour sur la norme orthographique. Il est donc important d'établir un équilibre entre les tentatives d'écriture spontanées des élèves réalisées à travers les orthographe approchées et la prise de conscience de l'orthographe conventionnelle et des normes régissant notre système d'écriture (Gentry, 2000; Brasacchio et al., 2001). Encourager les enfants à utiliser les orthographe approchées est bénéfique pour la construction de leurs connaissances et expériences reliées à la langue écrite, mais il est également important de les conduire graduellement vers la maîtrise d'une orthographe normée (International Reading Association, 1998). En effet, tel qu'exposé dans la problématique, Angoujard (1994) appuie cette idée en mentionnant l'importance de tenir compte de deux dimensions en orthographe : la dimension linguistique et la dimension sociale. Dans le cadre de la présente recherche, les deux dimensions de l'orthographe seront considérées puisque la pratique des orthographe approchées sera suivie d'un retour sur la norme. Ainsi, à travers cette approche, les élèves se familiariseront avec la dimension linguistique en tentant de comprendre les principes orthographiques de la langue écrite, puis seront confrontés à la dimension sociale en comparant leurs hypothèses d'écriture avec les formes normées.

Certains chercheurs se questionnent sur l'usage des orthographe approchées. Selon certains, le fait d'exposer les enfants à certaines formes d'écriture non conventionnelles, comprenant des erreurs orthographiques, pourrait avoir des répercussions négatives sur la maîtrise de l'orthographe normée (Rieben et al., 2005). Jusqu'à maintenant, aucune recherche n'a prouvé que la pratique des orthographe approchées engendre des difficultés orthographiques ultérieurement. L'étude de Brasacchio et al. (2001) portant sur l'impact des orthographe approchées en classe sur le développement orthographique d'élèves de première année, n'a

observé aucun lien significatif entre cette pratique et l'habileté à orthographier les mots selon la norme. Dans le même sens, les résultats de l'étude de Rieben et al. (2005) n'ont fait ressortir aucun effet ni positif, ni négatif sur l'orthographe lorsque la pratique des orthographes approchées n'est pas suivie d'un retour sur la norme. Selon ces études, bien qu'elle n'ait pas d'effet positif sur les habiletés en orthographe des élèves, la pratique des orthographes approchées n'aurait pas plus d'effet négatif sur celles-ci.

2.2.6 Les orthographes approchées et le Programme de formation de l'école québécoise

Le Programme de formation de l'école québécoise propose une approche par compétence. Ainsi, les élèves ne font plus qu'assimiler des connaissances, mais ils apprennent à utiliser les connaissances qu'ils ont développées dans diverses situations ainsi qu'à mobiliser les ressources qui sont à leur disposition pour résoudre une situation. L'approche des orthographes approchées rejoint cette pensée puisqu'elle permet aux élèves de développer leur compétence orthographique en comprenant les principes régissant le système d'écriture. De cette façon, ils sont en mesure de réinvestir les connaissances qu'ils ont construites dans des situations réelles d'écriture. De plus, le Programme de formation de l'école québécoise met l'accent sur l'utilisation de la langue comme outil de communication, d'expression et de création. Comme mentionné précédemment, quelques études ont mis de l'avant l'impact de l'utilisation des orthographes approchées sur l'expression écrite des élèves, ainsi que la créativité (Brasacchio et al., 2001; Clarke, 1988; Nicholson, 1996).

Les recherches réalisées sur les orthographes approchées ont permis de faire ressortir les forces et les limites de cette approche novatrice. Afin de maximiser les effets positifs de celle-ci, Montésinos-Gelet et Morin (2006) ont mis de l'avant les principes derrière les orthographes approchées qui doivent être respectés pour favoriser une meilleure appropriation de l'écrit chez les élèves du primaire. De plus, Charron (2006) a élaboré une démarche didactique permettant aux enseignants d'utiliser les orthographes approchées en classe de façon optimale. Dans le cadre de la présente recherche, les principes présentés par Montésinos-Gelet et Morin (2006) ainsi que la démarche élaborée par Charron (2006) seront

utilisés. En effet, la démarche de Charron (2006) permet de bien structurer la pratique des orthographes approchées et d'en maximiser les bienfaits en respectant des principes sous-jacents. Cette démarche servira donc de canevas pour l'élaboration de tâches d'écriture coopératives qui seront proposées aux élèves dans le cadre de cette recherche.

2.2.7 Principes qui sous-tendent la pratique des orthographes approchées

Montésinos-Gelet et Morin (2006) ont fait ressortir les principes qui sous-tendent la pratique des orthographes approchées pour favoriser l'appropriation de l'écrit des élèves. Tout d'abord, il est important de placer l'élève dans un contexte significatif d'écriture à partir d'une situation qui l'incitera à utiliser la langue écrite. Puis, il est essentiel d'être attentif aux représentations de l'enfant par rapport à l'écrit et de lui donner la chance de les laisser émerger en encourageant ses tentatives et en valorisant ce qui est déjà construit par l'élève. Valoriser ce qui est construit par l'élève plutôt que de s'attarder aux manques demande de reconsidérer l'erreur et de percevoir les écarts à la norme comme une progression. Ce rapport positif à l'erreur faisant partie des principes derrière l'approche des orthographes approchées sera au cœur de la présente recherche. Tel que mentionné dans la problématique, le respect à tout prix de la norme peut contraindre les jeunes scripteurs et bloquer leur processus d'expression (Angoujard, 1994; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Les élèves vivent parfois une anxiété face à l'erreur qui les empêche d'écrire. Favoriser un rapport positif à l'erreur à travers la pratique des orthographes approchées pourrait aider les élèves à s'exprimer par écrit et ainsi construire leurs apprentissages de la langue écrite.

En plus d'encourager les tentatives d'écriture des élèves, l'enseignant doit les amener à se poser des questions sur la langue et à réfléchir aux principes et au fonctionnement de celle-ci. Finalement, il est important d'inviter l'élève à partager sa démarche et ses stratégies avec les autres. Ce partage va permettre aux élèves d'élargir leurs connaissances et de découvrir de nouvelles stratégies à partir des interactions et des échanges avec leurs pairs. En favorisant le travail en coopération lors de cette recherche, les élèves auront davantage d'occasions pour discuter et partager leurs connaissances, leur démarche et leurs stratégies. À travers ces

échanges, les élèves se familiariseront avec certaines stratégies leur permettant de résoudre des problèmes linguistiques, dont les stratégies orthographiques. Ce partage de stratégies est essentiel dans l'approche des orthographe approchées. Toutefois, peu de recherches se sont réellement attardées aux stratégies utilisées par les élèves en situation d'écriture et sur l'impact que peut avoir la pratique des orthographe approchées sur ces stratégies. Comme le développement orthographique fait partie de la problématique actuelle en français chez les élèves (MELS, 2006b), la présente recherche s'intéressera aux stratégies orthographiques chez les scripteurs débutants.

2.2.8 Démarche didactique des orthographe approchées

À partir de l'expérience des enseignantes participant à l'étude portant sur les pratiques des orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leur impact sur la compréhension du principe alphabétique d'élèves de maternelle, Charron (2006) a dressé un portrait des pratiques déclarées d'orthographe approchées dans des classes du préscolaire et a élaboré une démarche didactique en six phases qui pourra servir de référence pour les enseignantes désirant utiliser cette approche en classe. La démarche proposée par Charron (2006) suit la démarche générale d'apprentissage : la préparation, la réalisation et l'intégration. Cette démarche sera retenue pour cette recherche afin de guider la pratique des orthographe approchées, ainsi que l'élaboration des tâches d'écriture proposées.

Préparation

1. Contexte d'écriture et choix du mot/phraser

Au cours de cette phase, l'enseignant propose un contexte d'écriture significatif et stimulant pour l'élève. Le contexte doit susciter la motivation des élèves et leur donner le goût d'écrire (Charron, 2006). Le choix du mot ou de la phrase à écrire peut être fait par l'enseignant, afin de travailler une particularité orthographique, ou par les élèves.

2. Consignes de départ pour le projet d'écriture, le regroupement de travail et les tâches des élèves

Cette phase permet l'organisation du travail. L'enseignant donne les consignes aux élèves et leur explique le travail qu'ils devront effectuer. Il leur demande d'écrire à partir de leurs connaissances sur l'écriture et sur l'alphabet, comme ils pensent, un mot ou une phrase. Il met l'accent sur le processus et non sur le résultat.

L'enseignement choisit également durant cette phase le mode de regroupement pour le travail. Celui-ci peut se faire collectivement, individuellement ou en petites équipes. Le regroupement collectif est recommandé pour les premières expériences d'orthographe approchées afin de faire du modelage et de permettre aux élèves de bien comprendre la démarche. Le regroupement individuel permet de voir où l'enfant est rendu dans sa compréhension du principe alphabétique. Le regroupement en petites équipes suscite la discussion, l'argumentation et le partage de stratégies, favorisant une construction plus fine de la langue écrite chez les élèves (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

Finalement, au cours de cette phase, l'enseignant peut attribuer des tâches spécifiques aux membres de chaque équipe, ce qui contribue à rendre le travail en petites équipes plus efficace. Charron (2006) propose quelques tâches pouvant être partagées entre les membres d'une équipe : le scripteur, le responsable de l'alphabet, le responsable de la gomme à effacer, le gardien du temps, le médiateur, le porte-parole et l'enquêteur.

Réalisation

3. Tentatives d'écriture et échanges de stratégies

Les élèves tentent d'écrire un mot ou une phrase selon leurs connaissances et leurs expériences de la langue. L'enseignant doit les amener à se questionner sur l'orthographe des mots, à justifier leurs choix et à partager leurs stratégies.

Intégration

4. Retour collectif sur le mot ou la phrase

Lors de cette phase, les élèves sont invités à partager à l'ensemble de la classe leurs tentatives d'écriture, à justifier leurs propositions et à expliquer les stratégies qu'ils ont utilisées. Les différentes hypothèses d'écriture et les diverses stratégies sont comparées entre elles et discutées par les élèves de la classe.

5. Présentation de la norme orthographique

Durant cette phase, l'enseignant encourage les élèves à trouver l'orthographe normée du mot ou de la phrase. Par la suite, l'enseignant fait un retour avec les élèves sur la norme et leur demande de partager les stratégies et les moyens qu'ils ont pris pour trouver la bonne orthographe du mot. Les propositions des élèves sont comparées avec la forme normée du mot afin de faire ressortir les ressemblances. Il est important que l'enseignant mette l'emphasis sur ce qui est déjà construit par l'élève et non sur les manques (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Selon plusieurs chercheurs, ce retour sur la norme est essentiel afin que les élèves développent un souci par rapport à l'orthographe conventionnelle et qu'ils intègrent des modèles d'écrits orthographiques (Brasacchio et al., 2001; Gentry, 2000; Rieben et al., 2005).

Transfert des apprentissages

6. Conservation des traces et réinvestissement (transfert)

Cette phase permet aux élèves de consigner leurs écrits et d'en garder des traces afin de mieux percevoir leur progression. De plus, ils peuvent les utiliser comme outils de référence lors des prochaines situations d'écriture. De plus, pour favoriser le transfert des connaissances acquises et des stratégies développées par les élèves, l'enseignant peut encourager les élèves à réutiliser des mots qu'ils ont déjà travaillés dans une autre activité d'écriture.

2.2.9 Rôle de l'enseignant/ Rôle de l'élève

Dans la pratique des orthographe approchées, l'enfant joue un rôle actif pour s'approprier l'écrit, comprendre le principe alphabétique et intégrer les normes orthographiques (Charron, 2006). Il construit ses connaissances en manipulant les sons et les lettres. Il est amené à partager ses découvertes et ses stratégies avec les autres (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

Selon cette approche, l'enseignant n'agit plus en tant que transmetteur du savoir, mais plutôt en tant que guide pour aider l'élève à construire ses connaissances et à affiner ses représentations de l'écriture (Brasacchio et al., 2001; Charron, 2006). Il est à l'écoute des représentations de l'élève et lui procure le soutien nécessaire pour l'accompagner dans sa découverte de la langue écrite. En encourageant la pratique des orthographe approchées, l'enseignant peut suivre la progression de chaque élève et s'ajuster à leur rythme de développement individuel (Brasacchio et al., 2001). Les écrits des élèves reflètent leurs représentations et renvoient à l'enseignant l'image associée à leur niveau de développement. Ainsi, celui-ci peut s'en servir pour ajuster son enseignement afin de répondre plus efficacement aux besoins des élèves et les guider dans leurs apprentissages (Brasacchio et al., 2001; Charron, 2006). De plus, l'enseignant doit offrir à l'élève de nombreuses occasions d'entrer en contact avec la langue et de s'exercer à écrire, ce qui lui permettra d'enrichir son expérience et de découvrir les principes derrière l'écrit (Gentry, 1982). Afin de favoriser la réflexivité chez l'élève, l'enseignant le questionne sur ses tentatives d'écriture et l'incite à justifier ses choix et à expliquer ses stratégies (Charron, 2006). Il est important pour l'élève que l'enseignant mette l'accent sur le processus plutôt que sur le résultat et accepte que l'élève se trompe. De cette façon, l'élève se sentira plus en confiance et osera davantage faire des essais et prendre des risques. L'enseignant valorise donc les essais de l'élève et met l'emphasis sur ses réussites et sur son savoir en construction. Il considère ses erreurs comme une image reflétant son développement orthographique et sa compréhension du système alphabétique. Il se sert des erreurs commises par l'élève pour mieux le situer dans son niveau de compréhension ainsi que pour l'aider à progresser (Brasacchio et al., 2001; Jaffré, 1990).

2.2.10 Synthèse et principes de base à retenir

Bref, comme les recherches l'ont fait ressortir, l'utilisation des orthographes approchées en classe présente de nombreux avantages. Bien que plusieurs recherches aient mis de l'avant les effets positifs de cette approche sur le développement orthographique des jeunes scripteurs, d'autres recherches demeurent nécessaires pour consolider les connaissances dans le domaine. Les manques se font ressentir principalement en ce qui concerne les pratiques pédagogiques.

Les études mentionnées préalablement font état de certains principes à considérer dans la pratique des orthographes approchées :

- 1- Proposer un contexte significatif d'écriture
- 2- S'intéresser aux représentations de l'enfant
- 3- Favoriser un rapport positif face à l'erreur et valoriser les réussites de l'élève
- 4- Inciter les élèves à se questionner sur la langue
- 5- Encourager le partage de démarches et de stratégies
- 6- Accompagner la pratique des orthographes approchées d'un retour sur la norme

Toutefois, les lectures réalisées invitent à l'approfondissement de certains autres principes considérés comme importants pour la présente recherche et qui ont été moins abordés dans les recherches consultées : la pédagogie de l'erreur et l'apprentissage coopératif.

Dans un premier temps, un des principes derrière cette approche est de considérer l'erreur de façon positive, comme un indice de la progression de l'élève dans sa compréhension et sa maîtrise de la langue écrite. Tel que mentionné plus haut, ce principe sera au cœur de la présente recherche à travers la valorisation d'une pédagogie de l'erreur. La pédagogie de l'erreur qui sera mise de l'avant dans la section suivante (2.3), permet aux élèves d'utiliser des démarches variées et encourage les essais des élèves, leur permettant de découvrir une multitude de méthodes et d'expérimenter diverses stratégies.

Deuxièmement, la majorité des études effectuées sur les orthographes approchées étaient réalisées de façon individuelle. Quelques chercheurs commencent à s'intéresser aux orthographes approchées en collaboration et placent les élèves en trio lors de la réalisation d'orthographes approchées. Les effets ressentis par ce mode de regroupement semblent très positifs, mais n'ont pas été évalués de façon systématique. Cette recherche utilisera donc les orthographes approchées selon un mode de regroupement coopératif. La description ainsi que la présentation des effets positifs de l'apprentissage coopératif seront faites dans la section 2.4 .

2.3 Pédagogie de l'erreur

2.3.1 Définition

Beaucoup d'ouvrages et d'auteurs traitent de la place de l'erreur dans les apprentissages, mais peu abordent explicitement le concept de pédagogie de l'erreur. À partir des propos apportés par plusieurs auteurs concernant l'erreur et des principes sous-jacents à une vision positive de l'erreur dans les apprentissages, il est tout de même possible de définir la pédagogie de l'erreur. Tout d'abord, selon Legendre (2005), le concept de pédagogie renvoie aux interventions et aux méthodes d'enseignement utilisées. Il concerne donc les actions entreprises par l'enseignant. Ainsi, la pédagogie de l'erreur fait référence à l'attitude positive des enseignants face à l'erreur dans les apprentissages de leurs élèves. Leurs interventions tiennent compte des conceptions initiales des élèves et favorisent l'expression libre ainsi que le partage d'hypothèses sans juger l'exactitude des réponses ou éléments apportés par les élèves. L'erreur est vue comme une étape essentielle à l'apprentissage et n'est pas réprimée. Elle témoigne de la compréhension de l'élève face à un concept et montre où il est rendu dans la construction de ses apprentissages.

2.3.2 Historique de l'erreur

À l'origine, l'erreur était vue comme une faute envers l'ordre établi par le sacré, puis par la société (Descomps, 1999). Elle a longtemps été le symbole d'un manquement ou d'une faiblesse qu'il fallait réprimander et corriger. En effet, la faute a été longtemps associée au péché (Marquillo Larruy, 2003). Chomsky a contribué à l'évolution de la représentation de l'erreur en distinguant la « faute » de « l'erreur ». La faute est perçue davantage comme une erreur commise par hasard, par inattention, alors que l'erreur est réfléchie et consciente. Elle est la témoin des processus sous-jacents (Marquillo Larruy, 2003). Socialement, l'erreur est vue comme un écart face à une norme (Marquillo Larruy, 2003). Il est difficile de définir l'erreur puisqu'elle peut être interprétée différemment selon les points de référence des individus (Descomps, 1999). De plus, la norme servant de référence pour définir l'écart est influencée par un caractère social et culturel et évolue en fonction des époques (Marquillo Larruy, 2003).

2.3.3 Erreur et apprentissage

Le statut de l'erreur dans les apprentissages a également évolué avec le temps. Autrefois, l'erreur était davantage perçue d'un point de vue négatif comme le signe d'une régression devant être sanctionnée (Astolfi, 1997; Lemai, 2001). L'enseignement accordait donc beaucoup d'importance à la correction des erreurs et à la bonne réponse. Cette conception de l'erreur est plus présente dans les approches traditionnelles de l'enseignement, tel est le cas dans le courant behavioriste. Avec l'arrivée du courant constructiviste, la conception de l'apprentissage s'est modifiée et l'erreur y prend une place différente. En effet, selon le modèle constructiviste, l'erreur est perçue plus positivement (Astolfi, 1997). L'erreur fait partie du processus naturel d'apprentissage et est essentielle à la construction des nouveaux apprentissages (Barksdale-Ladd et R. King, 2000; Descomps, 1999; De Vecchi, 2001; Jaffré, 1990). Elle permet aux élèves de progresser (De Vecchi, 2001). Actuellement, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à l'erreur avec le souci de mieux comprendre ce concept. Ils

tentent de modifier la conception des individus face à celle-ci en la présentant comme une phase de réorganisation des connaissances (Lemai, 2001).

Effectivement, l'erreur est désormais présentée par plusieurs auteurs comme l'image reflétant les processus intellectuels, les conceptions ou l'état des apprentissages de l'élève (Astolfi, 1997; De Vecchi, 2001; Jaffré, 1990). Selon Jaffré (1990), il est essentiel de voir au-delà des erreurs pour comprendre le processus qui se cache derrière et percevoir le cheminement intellectuel entrepris par l'élève. En effet, l'erreur donne un indice sur la progression de l'élève, sur le chemin qu'il a parcouru (Angoujard, 1994; Morin et Montésinos-Gelet, 2006; Pouliot, 2003). « Le meilleur moyen de lutter contre l'erreur ce n'est pas de la juguler, mais de la comprendre et, pour cela, de la laisser d'abord s'exprimer » (Jaffré, 1990, p.8).

Il est important d'encourager les élèves à analyser leurs erreurs, à revenir sur leur cheminement et surtout à les dépasser pour travailler sur le processus qui se cache derrière (Descomps, 1999). En effet, l'erreur est la trace d'une activité intellectuelle authentique et reflète les obstacles auxquels la pensée est confrontée. Elle est la témoin de l'évolution intellectuelle de l'élève qui tente d'adapter ses conceptions à la nouvelle situation (Astolfi, 1997). L'erreur découle souvent de la confrontation entre les conceptions préalables de l'élève et une nouvelle situation. Celle-ci permet de percevoir où est situé l'élève dans sa compréhension d'un concept ou d'un phénomène. L'erreur montre ainsi que l'élève est en train de s'adapter, qu'un savoir est en cours d'acquisition (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996). Les erreurs offrent l'opportunité aux élèves de développer un meilleur modèle de connaissance ou de compétence (Mathan et Koedinger, 2005). Effectivement, en comprenant leurs erreurs et en réfléchissant aux causes de celles-ci, les élèves peuvent apprendre beaucoup et se servir d'elles comme d'un moteur pour progresser dans leurs apprentissages (Jaffré, 1990; Mathan et Koedinger, 2005). L'enseignant peut également se servir des indices fournis par les erreurs pour adapter son enseignement aux besoins de l'élève (Astolfi, 1997; Jaffré, 1990; Morin et Montésinos-Gelet, 2006; Pouliot, 2003).

Lemai (2001) présente le changement de conception, passant de l'erreur considérée comme une régression à l'erreur considérée comme une réorganisation, à travers une synthèse de quelques recherches réalisées sur l'erreur. En effet, Lemai (2001) montre que l'erreur peut parfois être un signe de régression chez l'élève, particulièrement lors d'apprentissage déclaratif. Toutefois, l'erreur peut également être un signe de réorganisation des connaissances, c'est-à-dire témoigner du passage d'une connaissance implicite et spontanée à une connaissance explicite et consciente. Ce passage peut entraîner une régression temporaire durant la réorganisation des connaissances visant la compréhension ou l'intégration d'un nouveau principe (Lemai, 2001). Il s'agit d'une période de transition au cours de laquelle certaines erreurs peuvent surgir avant que le système ne se stabilise (Lemai, 2001). En effet, selon De Vecchi (2001), les élèves peuvent régresser momentanément pour mieux avancer par la suite.

Erreur et apprentissage de l'écriture et de l'orthographe

Depuis longtemps, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture met l'accent sur l'exactitude et sur l'importance de ne pas commettre d'erreurs. À l'école, l'enseignement accordait donc beaucoup d'importance à la correction des erreurs. Toutefois, les écrits scientifiques ne permettent pas d'affirmer que la correction des erreurs par l'enseignant sur la copie des élèves favorise une plus grande habileté en écriture chez l'élève (Barksdale-Ladd et R. King, 2000). Selon Collès (1998), la correction des erreurs par l'enseignant empêche l'élève d'effectuer une réflexion métacognitive et de retracer le processus qui a engendré l'erreur. L'erreur fait partie du processus d'écriture et est un aspect important pour le développement de l'élève. Les erreurs commises par les élèves en lecture ou en écriture ont généralement une signification et les analyser permet de fournir des informations précieuses à l'enseignant (Barksdale-Ladd et R. King, 2000; Collès, 1998).

Selon Collès (1998), la pédagogie de l'erreur en français s'intéresse aux erreurs profondes qui nécessitent une analyse et une compréhension fine. Elle ne s'attarde pas aux petites erreurs d'inattention. Elle vise à comprendre l'origine des erreurs des apprenants et à amener

ceux-ci, par des ateliers de réflexion et de distanciation, à réfléchir et à mieux comprendre leurs erreurs et les processus derrière. Les erreurs donnent des indices sur les stratégies utilisées par l'élève, sur l'endroit où il est rendu dans son acquisition de la langue et permet à l'élève de se situer lui-même en vérifiant et validant ses hypothèses (Collès, 1998). À partir d'essais et d'erreurs, les élèves construisent leur représentation de la langue et du système écrit. S'attarder à ceux-ci offre donc de belles occasions de comprendre leur progression intellectuelle (David, 2003b).

Jaffré (1990) présente trois façons de concevoir l'erreur en orthographe. Selon la visée puriste, l'erreur correspond à un manquement à une règle. Elle est donc perçue de façon plutôt négative et a intérêt à être évitée ou corrigée. Selon la visée linguistique, l'erreur est perçue comme un écart à la norme. Le respect de la norme constitue l'objectif principal de l'apprentissage de l'orthographe et chaque écart par rapport à la norme constitue une erreur, le but étant donc de réduire le nombre d'erreurs. La notion de norme peut être vue comme unique et figée ou comme diverse et évolutive, dépendant de l'époque et de la culture. Finalement, selon la visée psycholinguistique, l'erreur est perçue comme une manifestation intelligente, c'est-à-dire qu'elle reflète la pensée de l'élève. Le but n'étant plus d'éviter ni de réduire le nombre d'erreurs, mais de comprendre les processus et les réflexions derrière celles-ci. La présente recherche adoptera une visée psycholinguistique puisqu'elle considèrera l'erreur comme un témoin des conceptions de l'élève, de ces processus cognitifs et de sa progression dans la construction de ses apprentissages.

Comme mentionné au début du texte, la pédagogie de l'erreur accorde une importance majeure aux conceptions initiales des élèves. Il est essentiel de laisser les élèves s'exprimer par rapport à leurs propres représentations et d'être à l'écoute de celles-ci.

2.3.4 Conceptions

Les conceptions sont des représentations préalables que se font les élèves sur les situations et les phénomènes qui les entourent (Astolfi, 1997). Elles ne sont généralement pas visibles,

mais sont plutôt considérées comme un modèle sous-jacent, reflétant le principe qui se cache derrière la manifestation concrète. Elles sont simples, organisées et logiques, mais parfois erronées (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996; De Vecchi, 2001). En effet, l'élève se construit des représentations sur les concepts et les situations qui l'entourent bien avant de les aborder formellement à l'école. Ces conceptions préalables sont évolutives et se transforment avec le temps et l'expérience de nouvelles situations (De Vecchi, 2001). Elles sont toutefois très résistantes puisqu'elles sont issues du vécu de l'élève (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996; De Vecchi, 2001). Il est donc essentiel de faire émerger ces conceptions, même si elles sont erronées afin de partir d'elles. Cela permet de voir ce qui fait blocage et de préparer des situations-impasses qui obligeront les élèves à dépasser les obstacles et à réajuster leurs conceptions (De Vecchi, 2001). Ainsi, il est important pour les enseignants de tenir compte des conceptions préalables des élèves en écriture puisque c'est souvent contre ces conceptions que se butent les nouvelles notions. C'est en confrontant les conceptions préalables avec les nouvelles situations que l'élève parviendra à se construire une nouvelle représentation (Astolfi, 1997; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996). Pour apprendre, l'élève doit surmonter les obstacles à partir d'un conflit cognitif qui l'obligera à déconstruire son modèle de connaissance et à en reconstruire un nouveau en adaptant ses conceptions à la nouvelle situation (Descomps, 1999). La démarche d'enseignement doit donc en tenir compte.

2.3.5 Conceptions face à l'erreur

Les élèves, tout comme les enseignants, se font une idée de la place de l'erreur dans l'apprentissage. À partir des expériences vécues et de l'image que leur envoie leur environnement, ils se sont construit une représentation de l'erreur qui influence leur comportement. Ainsi, la conception de l'erreur influence les interventions des enseignants auprès des élèves ainsi que l'attitude des élèves par rapport aux apprentissages. Il est donc intéressant de s'attarder à la conception des enseignants et des élèves par rapport à l'erreur.

Conception des enseignants face à l'erreur

Une étude exploratoire réalisée par Barksdale-Ladd et R. King (2000) a fait ressortir les conceptions qu'ont certaines enseignantes du primaire utilisant une approche constructiviste face aux erreurs en lecture et en écriture. Les résultats montrent l'importance chez les enseignantes de permettre à l'élève de suivre le processus complet d'écriture et donc de lui permettre de commettre des erreurs, puisqu'elles sont naturelles et font partie du processus d'apprentissage. Les enseignantes encouragent la pratique des orthographe approchées et la prise de risque chez l'élève.

Les enseignantes ont également affirmé qu'il était important de prendre appui sur les erreurs des élèves pour adapter l'enseignement, mais peu ont su trouver des exemples de situations où elles le font. Le même phénomène se produit pour la construction de savoirs inadéquats. Les enseignants prétendent qu'il est important d'aller voir derrière les constructions inappropriées, de comprendre quelle est l'origine du problème, mais la majorité est incapable de trouver une situation au cours de laquelle elles le font.

Selon les auteurs, les contradictions qui ressortent des propos des enseignantes peuvent venir du changement graduel de modèle passant d'un modèle plus traditionnel à un modèle constructif. Pour aller plus loin, il serait important d'aller voir au-delà de ce que les enseignantes rapportent de leur pratique et d'observer ce qu'elles font réellement dans la pratique.

Conception des élèves face à l'erreur

Un sondage réalisé par Descomps (1999) auprès de 338 élèves de 1^{er} et 2^e cycles sur leur conception de l'erreur dans des situations scolaires a fait ressortir un pourcentage de représentations négatives deux fois plus grand que celui des représentations positives. Les élèves utilisaient des termes tels que peur, angoisse, panique, culpabilité, honte et abandon qu'ils associaient à celui de l'erreur.

Les recherches portant sur les conceptions des enseignants et des élèves quant à l'erreur ainsi que sur leurs attitudes en classe et la place qu'ils accordent à l'erreur dans les apprentissages sont rares. D'autres recherches sur le sujet permettraient d'enrichir les connaissances sur l'erreur.

Il est essentiel de prendre conscience des obstacles auxquels les élèves sont confrontés afin de comprendre la source réelle de l'erreur et des difficultés rencontrées par ceux-ci. C'est en renversant ces obstacles que les élèves pourront construire des apprentissages ancrés et durables. La compréhension de ce qu'est un obstacle et des moyens à mettre en œuvre pour amener l'élève à le surmonter est donc d'une grande importance.

2.3.6 Obstacles

L'obstacle est issu des représentations de l'élève. Il découle des connaissances préalables de l'élève, de ses conceptions fausses ou incomplètes. Il empêche parfois l'élève d'avancer et de construire de nouvelles connaissances (Astolfi, 1997; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996). Il est l'indice des difficultés rencontrées au cours de la construction de la pensée. Pour qu'il y ait un apprentissage réel, l'obstacle doit être dépassé ou renversé (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996). En effet, la reconnaissance des erreurs et la découverte des obstacles qui sont à la base de ces erreurs permettent à l'enseignant de créer des situations impasses à travers lesquelles l'élève devra confronter ses conceptions à de nouvelles situations qui l'obligeront à vivre une rupture et à remettre en cause ses modèles initiaux. C'est seulement de cette façon qu'il pourra dépasser l'obstacle et construire un nouveau savoir durable et transférable (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996). Cette confrontation entre différentes conceptions, permettant une remise en question des représentations préalables afin de les rendre mieux adaptées à diverses situations, peut s'effectuer à travers les conflits sociocognitifs. Les conflits sociocognitifs sont définis par De Vecchi (2001) comme une situation contradictoire face aux modèles initiaux de l'élève l'obligeant à réorganiser ses représentations. De Vecchi (2001) affirme l'importance de la dimension collective pour enrichir les apprentissages à travers les confrontations et l'argumentation.

Effectivement, selon Astolfi (1997) les conflits sociocognitifs permettent aux élèves de progresser cognitivement. À ce titre, les travaux de Piaget (1967) sont d'ailleurs souvent cités pour expliquer ce phénomène de déséquilibre et d'adaptation.

Plusieurs aspects peuvent agir comme obstacles aux apprentissages. Collès (1998) présente des obstacles qui entravent l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Ceux-ci peuvent s'adapter également aux premiers apprentissages scolaires d'une langue maternelle. Premièrement, les représentations préalables de l'apprenant sur la langue peuvent agir comme obstacles aux apprentissages. Deuxièmement, la conception normative et figée de la langue avec la présence de règles strictes à respecter que les apprenants ont intégrées agit également comme obstacles aux apprentissages. Il est donc important de permettre aux apprenants de s'appuyer sur les connaissances qu'ils possèdent dans leur langue maternelle, d'établir des comparaisons entre leur langue maternelle et la langue d'apprentissage (Collès, 1998) tout comme il est important d'amener les enfants à mettre en relation le système de représentation de l'écrit qu'ils se sont construit avec celui qu'on leur propose à l'école. De plus, les élèves doivent être encouragés à réfléchir sur la langue, à observer et analyser leurs erreurs afin d'en comprendre les principes sous-jacents (Collès, 1998).

2.3.7 Impact de l'utilisation d'une pédagogie de l'erreur

Les élèves qui ont la possibilité de commettre des erreurs, de les détecter, de réfléchir à leurs causes et de les corriger développent des habiletés de généralisation et d'évaluation (Mathan et Koedinger, 2005). Par la correction de leurs erreurs, ils réfléchissent à leur démarche et aux stratégies utilisées ce qui favorise l'autorégulation de leurs apprentissages ainsi que le développement de stratégies métacognitives (Mathan et Koedinger, 2005). Ils sont, par la suite, plus en mesure de transférer leurs apprentissages dans d'autres contextes ou dans d'autres sphères de leur vie (Mathan et Koedinger, 2005). Les élèves qui se retrouvent dans une classe à l'intérieur de laquelle l'erreur est traitée de façon positive, qui ont donc le droit de commettre des erreurs, s'impliquent davantage dans leurs apprentissages que ceux qui se retrouvent dans une classe où l'erreur est réprimandée (De Vecchi, 2001).

2.3.8 Synthèse

Bref, la place qu'occupe l'erreur dans les apprentissages a beaucoup évolué et de plus en plus d'auteurs défendent l'importance de porter un regard positif sur celle-ci en permettant aux élèves de commettre des erreurs et en comprenant que cela fait partie du processus naturel d'apprentissage (Angoujard, 1994; Astolfi, 1997; De Vecchi, 2001; Jaffré, 1990; Morin et Montésinos-Gelet, 2006; Pouliot, 2003). Bien que plusieurs auteurs fassent ressortir les effets positifs d'accorder une place à l'erreur dans les apprentissages, peu d'études empiriques permettent de valider ces propos.

Tel que constaté plus haut, peu de recherches semblent s'être intéressées aux conceptions des élèves face à l'erreur. Comme l'erreur est un concept qui prend de plus en plus d'importance dans les recherches et dans les classes dues, entre autres, à la progression du courant constructiviste, il serait intéressant de voir comment les élèves se représentent l'erreur, quelle conception ils en ont, particulièrement au tout début des apprentissages lorsqu'ils entrent dans le système scolaire et qu'ils débutent les apprentissages formels, entre autres, de l'écrit. Puis, la réflexion pourrait être poussée plus loin en se demandant quel impact peut avoir leurs conceptions de l'erreur au niveau de leurs apprentissages.

L'enfant apprend par essais et erreurs en testant ses hypothèses et en les modifiant afin de construire une représentation juste et intégrée des divers concepts. Les démarches utilisées par les élèves lors de la construction sont multiples et propres à chacun. Ceux-ci ne suivent pas un chemin linéaire, mais plutôt une route sinueuse avec des avancées et des retours en arrière (De Vecchi, 2001). Ils vivent constamment des remises en question, des ruptures et des périodes de reconstruction (De Vecchi, 2001). L'utilisation de parcours différents, la confrontation des points de vue, les explications et l'argumentation favorisent des apprentissages intégrés plus profondément (Descomps, 1999).

L'approche des orthographe approchées, présentées dans la section précédente, favorise notamment une conception positive de l'erreur en écriture, valorisant les essais et

encourageant les échanges entre pairs (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Cette conception positive de l'erreur permet à l'élève d'être plus détendu lors de situations d'écriture et encourage la prise de risque et les essais qui permettent aux élèves d'apprendre à partir de leurs représentations de l'écrit. Cette vision rejoint celle préconisée par la pédagogie de l'erreur et sera mise de l'avant dans la présente recherche par une place importante accordée au rapport positif à l'erreur à travers la pratique des orthographe approchées.

La pédagogie de l'erreur accorde une grande importance aux conflits cognitifs et aux conflits sociocognitifs. Ainsi, les interactions et les discussions entre pairs permettent aux élèves de confronter leurs représentations et de se construire ensemble un nouveau modèle plus complet et mieux adapté aux situations variées. L'apprentissage coopératif, qui sera présenté au chapitre suivant, favorise les échanges et les confrontations d'idées et s'intègre bien à la pédagogie de l'erreur pour enrichir les apprentissages des élèves, en suscitant des conflits sociocognitifs.

2.4 Apprentissage coopératif

2.4.1 Historique

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'apprentissage coopératif et ont mené des recherches sur le sujet depuis le début des années 1920. Toutefois, c'est à partir du début des années 1970 que les recherches ont porté sur l'application de l'apprentissage coopératif en classe (Slavin, 1991). Trois communautés de chercheurs sont d'ailleurs très influentes dans le domaine. Depuis le milieu des années 1960, David et Roger Johnson codirigent le « Cooperative Learning Center » à l'université du Minnesota et enseignent les principes reliés à l'apprentissage coopératif. Ils ont créé des modèles et des méthodes tels que la méthode « apprendre ensemble » pour encourager la pratique de l'apprentissage coopératif en classe. Au début des années 1970, Shlomo Sharan et Rachel Hertz-Lazarowitz ont réalisé des recherches sur l'apprentissage coopératif et élaboré la méthode « enquête en groupe », utilisée pour les groupes d'apprentissage coopératif. Vers la fin des années 1970, Robert

Slavin, directeur d'un groupe de recherche à l'université Johns Hopkins, a effectué des recherches sur l'apprentissage coopératif et a conçu les méthodes d'apprentissage en équipe. Ces trois communautés de chercheurs contribuent, par leurs recherches, à l'avancement des connaissances dans le domaine de la coopération (Gamble, 2002; Joyce, Weil et Calhoun, 2004).

2.4.2 Définition

L'apprentissage coopératif met l'accent sur les interactions entre pairs et le travail en petits groupes. Au sein de chacun de ces groupes, les élèves travaillent de façon conjointe et cheminent ensemble vers l'atteinte d'un objectif commun. L'interdépendance positive, la participation de tous les membres du groupe, l'engagement et la responsabilisation sont des aspects essentiels de ce type d'apprentissage (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Apollonia et Howden, 1996; Gamble, 2002; Howden et Martin, 1997; Lusignan, 1996; Peklaj et Vodopivec, 1999).

Les élèves apprennent les uns des autres à travers la coopération. Par les explications, les échanges, le partage de stratégies et de points de vue, ainsi que les divergences d'opinions, les élèves affinent leur représentation de la réalité et restructurent leurs connaissances tout en développant des habiletés sociales (Gamble, 2002; Rondeau, 2002).

Une tâche coopérative est une situation d'apprentissage généralement complexe, signifiante et contextualisée qui demande aux élèves de travailler en coopération afin de traiter l'information, résoudre un problème et réaliser une production précise. Afin de travailler en coopération, les élèves doivent déterminer un objectif commun et mettre leurs efforts et leurs forces ensemble pour atteindre cet objectif. La participation de chaque membre du groupe est essentielle à la réussite de la tâche. C'est à travers les interactions et le partage que le groupe parviendra à résoudre le problème (Abrami et al., 1996; Howden et Martin, 1997; Morissette, 2002).

2.4.3 Principes mis de l'avant par l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif comprend certains principes de base expliqués, entre autres, par Abrami et al. (1996). Pour favoriser des apprentissages significatifs et contribuer à l'efficacité du travail en groupe, il est important de tenir compte de chacun de ces principes.

La formation des groupes

Lors de la formation des groupes, plusieurs facteurs doivent être pris en considération. Tout d'abord, l'enseignant doit déterminer la taille des groupes. Comme la coopération est une habileté qui se développe progressivement et qui nécessite un apprentissage, il est préférable de débiter par des groupes restreints de deux ou trois élèves. Par la suite, il est possible d'augmenter graduellement le nombre (Abrami et al., 1996). Selon certains chercheurs, le nombre optimal d'élèves par équipe varie entre quatre et six (Goupil et Lusignan, 1993). Dans le cadre de la présente recherche, comme les sujets sont des élèves de première année du primaire, des groupes restreints de trois élèves seront formés afin de permettre aux élèves de se familiariser avec le travail en coopération.

L'enseignant peut utiliser diverses méthodes pour former les groupes de travail. Les groupes peuvent être formés par les élèves, mais ceux-ci sont généralement plus efficaces lorsqu'ils sont formés par l'enseignant (Abrami et al., 1996). Les groupes peuvent être caractérisés d'homogènes lorsque les membres du groupe présentent des caractéristiques communes ou d'hétérogènes lorsqu'ils présentent des caractéristiques différentes. Les groupes hétérogènes favorisent davantage les apprentissages tant scolaires que sociaux (Abrami et al., 1996). Les différences entre les membres favorisent un plus grand enrichissement pour les élèves en leur permettant de voir des points de vue, des méthodes de travail et des stratégies diverses.

La cohésion au sein des groupes

Avant d'entreprendre un travail en équipe, il est important de s'assurer que tous les membres du groupe soient à l'aise. Il est essentiel de développer un esprit d'équipe et un sentiment d'appartenance (Abrami et al., 1996; Howden et Martin, 1997). Plus les élèves se sentiront acceptés dans le groupe, plus ils prendront la parole pour partager leurs opinions et leurs stratégies. En favorisant une cohésion positive au sein du groupe, les chances de voir apparaître des comportements d'entraide, de tolérance et de partage s'accroissent. De plus, en créant un sentiment d'appartenance chez les élèves, leur motivation augmente (Abrami et al., 1996).

L'interdépendance positive

L'interdépendance positive concerne la participation active de chaque membre du groupe. Ceux-ci doivent travailler ensemble vers l'atteinte d'un objectif commun. Chacun doit se sentir impliqué et indispensable au travail d'équipe (Abrami et al., 1996; Howden et Martin, 1997). L'interdépendance peut être reliée aux ressources lorsque les élèves doivent partager le matériel. Elle peut être reliée aux tâches lorsque chaque membre de l'équipe est responsable d'une tâche particulière ou d'un aspect de la tâche. Elle peut également être reliée aux rôles lorsque chaque membre du groupe occupe un rôle distinct (Abrami et al., 1996).

La responsabilité individuelle et collective

La responsabilité individuelle implique que chaque membre du groupe est responsable de son propre apprentissage, mais chaque membre est également responsable de l'apprentissage et de la réussite du groupe à travers la responsabilité collective (Abrami et al., 1996).

Les habiletés cognitives et sociales

L'apprentissage coopératif favorise le développement d'habiletés cognitives et sociales. Les habiletés cognitives sont de l'ordre intellectuel ou touchent aux méthodes de travail. Des habiletés telles que traiter l'information, organiser l'information, synthétiser et schématiser font partie des habiletés cognitives. Le travail en coopération permet d'affiner ces habiletés en partageant ses méthodes de travail, en remettant en question certaines connaissances, bref en stimulant l'aspect cognitif par les échanges et les interactions (Abrami et al., 1996).

Les habiletés sociales concernent les habiletés qui permettent de vivre en société et de s'harmoniser avec les autres. Celles-ci regroupent des habiletés telles que : attendre son tour pour parler, écouter les autres, s'entraider. Les nombreuses occasions de participer à un projet ou à une tâche avec d'autres favorisent l'approfondissement de ses habiletés. La coopération permet de se familiariser avec la vie en groupe et d'intégrer les attitudes favorisant la bonne entente.

Les habiletés cognitives comme sociales ne sont pas innées et nécessitent un apprentissage. Il est donc important de permettre aux élèves de se familiariser avec elles graduellement (Abrami et al., 1996). Le tableau en T, proposé par Johnson, Johnson et Holubec (1993) et repris par de nombreux auteurs, est un moyen efficace d'enseigner les habiletés sociales aux élèves. La technique consiste à tracer un T majuscule au tableau et d'inscrire l'habileté sociale à travailler au-dessus. D'un côté, les élèves inscrivent les actions qui peuvent représenter cette habileté et de l'autre, ils inscrivent les paroles. Il s'agit d'un excellent repère visuel qui aide les élèves à concrétiser les habiletés sociales (Abrami et al., 1996).

L'objectivation

À la fin d'une activité coopérative, il est important de faire un retour sur son déroulement. Les élèves peuvent discuter en équipe de ce qui a bien fonctionné et de ce qu'ils pourraient améliorer (Howden et Martin, 1997). Ils doivent se questionner sur leur participation et leur

apport au groupe, ainsi que sur le partage des rôles et des tâches. Cette prise de conscience suscite le développement de la capacité d'analyse et de réflexion chez les élèves.

Dans le cadre de la présente recherche, ces principes seront respectés lors des tâches coopératives d'écriture que vivront les élèves de la classe expérimentale.

2.4.4 Impact de l'apprentissage coopératif

Selon Cohen (1994) et Slavin (1991), de nombreuses recherches comparant l'apprentissage coopératif à l'enseignement traditionnel ont démontré l'efficacité de l'apprentissage coopératif dans la majorité des matières, avec des élèves de différents âges et face à des tâches simples comme complexes. Slavin (1991) présente une synthèse des résultats d'un grand nombre de ces recherches. L'utilisation de l'apprentissage coopératif en classe a un impact positif tant au niveau cognitif, qu'au niveau social et affectif (Slavin, 1991). En effet, il permet aux élèves de se développer sous tous ses aspects.

Sur le plan cognitif

L'apprentissage coopératif a un impact positif sur les apprentissages des élèves. En effet, les explications et les clarifications que l'élève apporte aux autres en apprentissage coopératif lui permettent de mieux organiser ses connaissances, de reformuler mentalement les notions, de restructurer son information, donc d'approfondir ses connaissances et d'aller plus loin dans ses apprentissages (Abrami et al., 1996; Lavergne, 1996; Slavin, 1996). En effet, les élèves développent, à travers l'apprentissage coopératif, leurs habiletés cognitives et réalisent des apprentissages plus en profondeur (Slavin, 1991). Les discussions et les explications ont un impact positif sur la mémorisation et la rétention d'informations à long terme.

Les confrontations de points de vue provoquent parfois des conflits sociocognitifs essentiels aux apprentissages ancrés et significatifs. En effet, les conflits d'idées stimulent l'activité cognitive en offrant des points de vue différents et en développant des habiletés

d'argumentation (Slavin, 1996). Les élèves sont parfois forcés de remettre en question leurs conceptions et de reconstruire de nouvelles connaissances en y intégrant les nouvelles informations. Les échanges et le partage de stratégies, de démarches, de procédures permettent aux élèves d'enrichir leur bagage, de développer une meilleure capacité de généralisation et de réinvestir ces diverses méthodes lors de situations nouvelles. Il a ainsi plus d'outils pour réagir face à un problème ou une situation (Qin, Johnson et Johnson, 1995).

Plus de 70 recherches ont étudié diverses méthodes d'apprentissage coopératives et 67 d'entre elles ont évalué l'impact de ces méthodes sur la réussite scolaire des élèves en comparaison avec des méthodes d'enseignement traditionnelles (Slavin, 1991). Les résultats de ces études font ressortir l'effet positif de l'apprentissage coopératif sur les apprentissages scolaires. Dans 61% des études, les élèves ayant profité de l'apprentissage coopératif ont mieux réussi dans leurs apprentissages que ceux ayant profité de méthodes d'enseignement traditionnelles. Trente-sept pour cent des études n'ont révélé aucune différence et dans seulement un groupe, les élèves en apprentissage coopératif ont démontré une moins grande réussite scolaire que ceux en enseignement traditionnel (Slavin, 1991).

Sur le plan social

Des effets bénéfiques de l'apprentissage coopératif s'observent autant au niveau des habiletés sociales des élèves que des relations interpersonnelles (Cohen, 1994; Howden et Martin, 1997; Slavin, 1991). En effet, l'apprentissage coopératif privilégie des valeurs telles que le respect, l'écoute et l'entraide. Il favorise une meilleure acceptation des différences (Cohen, 1994; Howden et Martin, 1997; Johnson, Johnson et Johnson Holubec, 1987; Slavin, 1991), des relations de confiance ainsi que des relations plus harmonieuses entre les élèves (Abrami et al., 1996; Slavin, 1991). Ces relations favorisent l'effort et l'engagement de chacun des membres du groupe (Abrami et al., 1996).

Sur le plan affectif

Les élèves participant à des activités d'apprentissage coopératives en ressentent les bienfaits également sur le plan affectif. Ils développent une meilleure estime d'eux-mêmes (Abrami et al., 1996; Cohen, 1994; Slavin, 1991). Ils sont habités par un sentiment d'appartenance (Abrami et al., 1996). Ils sont davantage motivés et impliqués par rapport aux apprentissages (Abrami et al., 1996). Ils s'investissent donc davantage et se sentent plus compétents. Leur angoisse face à une tâche diminue puisqu'ils savent qu'ils ne seront pas seuls face à la situation, mais qu'ils auront l'aide et l'appui de leurs pairs. L'apprentissage coopératif a des effets positifs sur les attitudes des élèves envers l'école et ainsi sur la réussite scolaire de ceux-ci (Cohen, 1994; Slavin, 1991).

En ce qui concerne cette recherche, l'impact de l'apprentissage coopératif sera observé sur le plan affectif, social et cognitif. Le plan cognitif se rapportera aux stratégies orthographiques utilisées par les élèves lors de situations d'écriture. Les plans affectif et social seront en lien avec la conception des élèves face à l'erreur et à la coopération en écriture. Cette recherche met donc l'accent sur l'effet des interactions sociales sur les stratégies orthographiques des élèves ainsi que sur les conceptions des élèves face à l'erreur et à la coopération en écriture.

2.4.5 Impact de l'apprentissage coopératif en lecture et en écriture

Une des méthodes d'apprentissage en équipe élaborée par Slavin met l'accent sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il s'agit de « *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)* ». L'enseignant forme des groupes de lecture. Puis, ils placent les élèves en équipe de quatre. Les membres de chaque équipe proviennent de deux groupes de lecture différents. L'enseignant travaille alternativement avec chacun des groupes de lecture. Pendant que deux membres d'une équipe travaillent avec l'enseignant, les deux autres membres travaillent ensemble sur des activités de lecture ou d'écriture, telles que se faire la lecture, faire des prédictions, faire des résumés de lecture, participer ensemble à toutes les étapes d'écriture d'un livre (planification, rédaction, révision et édition). Ils pratiquent le

décodage, l'orthographe et le vocabulaire. Les équipes reçoivent des certificats en fonction de la moyenne des résultats obtenus par tous les membres de l'équipe dans l'ensemble des activités de lecture et d'écriture (Slavin, 1991).

Trois études expérimentales, présentées par Slavin (1991), ont comparé les résultats en lecture et en écriture d'élèves ayant utilisé la méthode CIRC avec des élèves ayant appris à partir de méthodes traditionnelles. Dans les trois études, les élèves du premier groupe ont obtenu des résultats supérieurs aux épreuves standardisées de compréhension de texte, de vocabulaire, d'expression écrite et d'orthographe. Deux des études ont également fait ressortir une plus grande réussite des élèves ayant participé au CIRC à partir des échantillons d'écriture (Slavin, 1991).

Une recherche ethnographique a été réalisée par Wiseman (2003) auprès d'une classe de maternelle sur l'influence des interactions sociales dans la construction d'histoires. Le chercheur est allé dans une classe de maternelle deux fois par semaine durant une année scolaire complète. Le but de sa recherche était de décrire les pratiques utilisées en lecture et en écriture dans cette classe et de comprendre comment les interactions sociales des élèves favorisent leur développement en lecture et en écriture.

Dans la classe de maternelle observée, l'enseignante utilise des pratiques variées pour familiariser les enfants avec la langue. Ces pratiques engagent les élèves activement dans un processus d'échanges et de coconstruction. L'interaction sociale et les échanges entre pairs sont fortement encouragés dans cette classe. Pour favoriser le développement de l'écriture, l'enseignante encourage les élèves à s'engager dans des périodes d'écriture dans un journal durant lesquelles ils interagissent entre eux, discutent et s'entraident pour construire des histoires.

À travers ses observations, le chercheur a fait ressortir quelques types d'interactions vécues par les élèves de cette classe. Tout d'abord, les élèves interagissent entre eux pour construire des connaissances. Ils partagent leurs idées et leurs connaissances concernant le sens de

l'histoire ou l'orthographe d'un mot. De plus, certains élèves agissent en tant que guide pour leurs pairs. Ils peuvent guider un autre élève dans sa démarche, lui donner des exemples, des explications ou l'aider à trouver des indices dans la classe pour l'écriture d'un mot. Finalement, les élèves rejettent parfois les idées des autres, particulièrement lorsqu'elles vont à l'encontre des conventions établies dans la classe, l'école ou la société. Certains élèves se servent de leurs histoires pour montrer leurs attentes envers un autre élève ou pour créer des relations.

Selon l'auteur, il est important de permettre aux élèves d'interagir et d'apprendre ensemble. Le caractère social est essentiel dans le développement de la langue chez l'élève dès le début des apprentissages scolaires. En effet, l'apprentissage de la langue est teinté par le vécu des élèves ainsi que leurs relations sociales. Comme les enfants se sentent parfois inquiets face à l'écriture des mots et des lettres, leur permettre de parler entre eux et de s'entraider les aide à développer leurs forces et leur confiance en eux. L'auteur conclut en insistant sur l'importance des interactions sociales pour favoriser l'apprentissage des conventions du langage, l'émergence des idées, la création d'histoire et la découverte des relations sociales (Wiseman, 2003).

Deux recherches se sont intéressées à l'élaboration des interactions chez des élèves de première année du primaire selon les types de dyades formées. La recherche de Jones (2002) compare les dyades formées par des amis avec les dyades formées par des élèves qui ne sont pas particulièrement amis. L'objectif de cette recherche est de vérifier l'impact des relations sociales sur l'habileté des élèves à utiliser un langage relié à la langue écrite, c'est-à-dire parler des processus cognitifs et des processus reliés à la lecture et à l'écriture au cours d'une situation d'écriture. Deux classes de première année ont participé à cette recherche. Les dyades ont été formées à la suite d'entrevues sociométriques. Ensuite, elles ont été observées durant des situations d'écriture coopératives et leurs paroles ont été enregistrées. Les paroles ont été classées selon dix catégories. Pour l'analyse, le genre a également été pris en compte. Peu de différences significatives ont été observées par rapport au genre. Une différence a été observée seulement dans deux catégories. Les filles ont utilisé davantage un langage relié à la

langue écrite ainsi qu'un langage métacognitif dans les dyades d'amies, alors que chez les garçons, aucune différence significative n'a été observée pour ces deux catégories. Les dyades dites « amis » ont obtenu des résultats supérieurs au niveau de la négociation, de la régulation sociale et du langage relié aux émotions. Les dyades qui ne sont pas particulièrement amis ont obtenu des résultats supérieurs au niveau des conflits et du langage directif. Aucune différence significative n'a été observée au niveau de la résolution de conflits, de l'entente (être d'accord) et de la lecture. Les résultats de cette recherche montrent que les différences entre les dyades peuvent affecter certaines composantes du langage relié à la langue écrite ainsi que certaines composantes reliées aux interactions. Toutefois, d'autres études seraient nécessaires pour appuyer cette recherche.

La recherche de Lavoie, Lévesque et Laroui (2008) a permis d'observer les interactions des élèves de première année en situation d'écriture selon le type de dyades formées par rapport au genre et au niveau de compétence en écriture. Treize classes de première année du primaire ont participé à cette étude et trente dyades différentes ont été formées selon le genre des élèves et leur niveau de compétence en écriture. Les chercheurs ont rencontré les dyades à trois reprises au cours de l'année scolaire (début, milieu, fin) et ont observé leurs interactions au cours d'une situation d'écriture en duo. Pour l'analyse, les interactions ont été classées selon une grille définissant les interactions selon trois propriétés : l'engagement réciproque, c'est-à-dire une entraide mutuelle, l'engagement prosocial, c'est-à-dire la capacité d'aider l'autre et l'effort d'ajustement, c'est-à-dire la capacité d'adapter ses interventions en fonction de l'autre. Les résultats ne montrent aucune différence significative entre les dyades en fonction du genre. De plus, bien qu'il y ait une petite différence en faveur des groupes hétérogènes, celle-ci n'est pas significative. Selon les résultats de cette recherche, les différents types de dyades n'affectent pas le niveau d'élaboration des interactions entre pairs. Finalement, selon l'analyse des résultats, l'élaboration des interactions est plus poussée en début d'année. Il serait donc bénéfique de placer les élèves de première année en coopération dès le début de l'année.

Morin et Montésinos-Gelet (2004) ont réalisé un projet de recherche visant à analyser l'impact de situations d'écriture collaboratives sur l'appropriation de l'écrit d'enfants de maternelle. Douze enfants de deux classes de maternelles situées à Montréal ont participé à l'étude. Les enfants ont réalisé deux épreuves d'orthographe approchées. Ils devaient d'abord écrire trois mots, avec leurs idées et ce qu'ils connaissaient, de façon individuelle. Ensuite, ils devaient écrire à nouveau les trois mots, mais cette fois-ci, en équipe de trois. Ils devaient se mettre d'accord sur l'écriture de chacun des mots. L'analyse des tentatives d'écriture montre que l'écriture des mots se rapproche davantage de la norme pour ceux écrits en équipe que pour ceux écrits individuellement. Le travail en collaboration encourage l'argumentation, la justification et la confrontation des idées chez les élèves, ce qui favorise une restructuration ou une précision des connaissances pour certains élèves par rapport à l'orthographe.

Les études présentées dans les lignes précédentes font ressortir les effets positifs des interactions sociales sur diverses facettes liées à la langue. En effet, Slavin (1991) a mis de l'avant l'impact positif du travail en coopération sur la compréhension de texte, le vocabulaire, l'expression écrite et l'orthographe. De plus, selon l'étude de Morin et Montésinos-Gelet (2004), les élèves qui réalisent des tâches d'orthographe approchées en trio se rapprochent davantage de la norme orthographique. Finalement, Wiseman (2003) a observé des élèves de maternelle interagir pour construire des connaissances ensemble et servir de guide pour un pair à travers des tâches d'écriture. L'apprentissage coopératif semble donc une orientation favorable pour le développement orthographique des élèves.

2.4.6 Rôle de l'enseignant/ rôle de l'élève

En apprentissage coopératif, l'élève joue un rôle très actif. Il doit s'impliquer dans son équipe et participer au travail. Il doit souvent assumer une tâche ou un rôle au sein de l'équipe. Il est responsable de son apprentissage. Il doit s'assurer de bien comprendre les notions et savoir demander de l'aide à ses coéquipiers ou à l'enseignant lorsqu'il en a besoin. L'élève qui apprend à travailler en coopération devient de plus en plus autonome et responsable. Il joue

un rôle essentiel dans la réussite de son équipe à l'atteinte de son objectif. Avec ses pairs, il se fixe des objectifs et met en place les conditions et les moyens pour les atteindre.

L'enseignant de son côté doit apprendre à relayer un peu de ses pouvoirs aux élèves, leur faire confiance et leur donner plus de liberté. Il doit permettre aux élèves de faire des choix et de prendre des décisions. Il agit principalement comme un guide, un accompagnateur. Il sert de personne ressource lorsque les élèves ont besoin d'aide. Il s'assure du bon déroulement des tâches et agit en tant que médiateur pour aider les élèves à régler leur conflit. Il agit également comme modèle pour démontrer diverses habiletés cognitives et sociales (Gaudet, 1998; Lusignan, 1996).

2.4.7 Limites de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif demande une réorganisation du travail. Les habiletés de coopération prennent du temps à s'installer et demandent de nombreux ajustements. Les enseignants qui ne sont pas habitués à ce type d'organisation éprouvent parfois un sentiment de perte de contrôle ou une grande insécurité. Ils peuvent éprouver des problèmes au niveau de la gestion de classe principalement due au bruit que génère le travail en équipe (Abrami et al., 1996).

De plus, les élèves doivent également s'adapter à ce type d'apprentissage et de regroupement. Cette adaptation chez les élèves se fait graduellement (Howden et Martin, 1997). Au début, certains élèves peuvent avoir de la difficulté à travailler avec d'autres. Certains élèves peuvent vivre des situations de rejet ou ne pas être capables de prendre sa place dans un groupe. Il faut tenir compte de la personnalité de chaque élève et les aider à vivre cette expérience positivement (Abrami et al., 1996).

La prise en compte de ces limites est importante en ce qui a trait à ce qui est proposé dans la présente recherche puisqu'elles peuvent influencer le déroulement de l'expérimentation ainsi que les résultats. Ces limites seront donc prises en considération au cours de

l'expérimentation et les tâches coopératives proposées seront progressives pour permettre aux élèves et à l'enseignant de se familiariser avec ce type d'approche. De plus, le choix d'une enseignante ayant une certaine expérience avec l'apprentissage coopératif sera privilégié afin de réduire le temps d'adaptation nécessaire.

2.4.8 Facteurs liés à la réussite de l'apprentissage coopératif

Bien que de nombreuses études sur l'apprentissage coopératif aient été réalisées, il reste encore beaucoup de recherches à faire. En effet, un grand nombre d'éléments et de principes demeure à comprendre, à vérifier et à analyser (Slavin, 1996). Les facteurs expliquant la réussite de l'apprentissage coopératif sont encore peu connus et parfois même controversés.

Slavin (1996) présente quatre approches différentes pouvant expliquer la réussite de l'apprentissage coopératif : la motivation, la cohésion sociale, la cognition et le développement. Selon Slavin (1996), l'approche utilisant la motivation est la plus efficace. Il soutient que les objectifs d'équipe et la responsabilité individuelle sont des facteurs essentiels pour favoriser la réussite de l'apprentissage coopératif et prône les systèmes de pointage et de récompenses collectives ainsi que l'évaluation individuelle. Les élèves sont donc motivés à s'entraider dans le but de ramasser le plus de points possible en permettant à tous les membres de leur équipe de réussir l'évaluation individuelle. De nombreuses recherches présentées par Slavin (1996) ont démontré l'efficacité de cette approche et son impact positif sur la réussite scolaire.

Les promoteurs d'une approche accordant une importance majeure à la cohésion de groupe prétendent qu'un sentiment d'appartenance fort et un bon esprit d'équipe sont suffisants pour motiver les membres d'une équipe à s'entraider et qu'alors ceux-ci n'ont pas besoin de récompenses ou de motivation extrinsèque pour réussir (Slavin, 1996). Selon Cohen (1994), les élèves n'ont pas besoin de récompenses extrinsèques pour être motivés à la tâche et pour apprendre dans la mesure où la tâche est suffisamment intéressante et stimulante.

Les promoteurs d'une approche mettant l'accent sur la cognition prétendent que les interactions entre les élèves sont suffisantes pour susciter les apprentissages et pour favoriser le développement cognitif. Les stimulations cognitives provoquées par les échanges remplacent donc l'aspect motivationnel (Slavin, 1996).

Finalement, selon l'approche développementale, les interactions entre pairs permettent aux élèves d'aller un peu plus loin que ce qu'ils seraient en mesure d'effectuer seuls. Ils se servent de modèles les uns pour les autres en permettant à chacun de se développer à travers l'imitation et le modelage. Cette approche est préconisée par de grands chercheurs tels que Vygotsky et Piaget (Slavin, 1996). Selon cette vision, les interactions et les échanges permettent aux élèves de se développer en provoquant une déstabilisation et en favorisant la remise en question de leurs préconceptions. Ils sont donc amenés à déconstruire leur pensée afin de la reconstruire de façon plus profonde (Slavin, 1996). Cette façon d'apprendre rejoint beaucoup la vision de la pédagogie de l'erreur.

L'approche à travers laquelle s'inspire la présente recherche est principalement celle mettant l'accent sur le développement cognitif. Il s'agit de l'interaction entre l'approche cognitive et développementale. Le point de vue soutenu par cette recherche est celui qui suppose qu'à travers les interactions, les explications et les confrontations, les élèves réorganiseront leur pensée et se développeront sur le plan cognitif en approfondissant leurs connaissances et en construisant leurs apprentissages avec les autres. L'accent est ainsi mis sur la motivation intrinsèque fournie par les interactions elles-mêmes ainsi que l'apprentissage plutôt que par la motivation extrinsèque que procurent les récompenses externes.

2.4.9 Synthèse

Ces recherches montrent à quel point l'utilisation de l'apprentissage coopératif en classe peut être bénéfique pour les élèves dans toutes les sphères de leur développement. En effet, l'impact positif de l'apprentissage coopératif a été démontré sur le plan cognitif, social et affectif. Il est souhaitable de familiariser les élèves à cette forme d'apprentissage dès le début

de leur scolarité afin de leur permettre de développer des habiletés sociales et cognitives qui les aideront à entrer en relation avec les autres et à partager avec leurs pairs l'élaboration et la réussite d'un projet ou d'une tâche coopérative. Ils pourront ainsi bénéficier rapidement des effets positifs de l'apprentissage coopératif sur leurs apprentissages, leur développement personnel et leurs relations interpersonnelles. Il est essentiel de poursuivre les recherches dans le domaine de l'apprentissage coopératif afin d'approfondir les connaissances et d'éclaircir certains aspects, principalement en ce qui concerne le développement cognitif.

Cette recherche contribuera donc à l'avancement des connaissances dans ce domaine en associant l'approche des orthographe^s approchées avec l'apprentissage coopératif afin de favoriser le développement orthographique et le partage de stratégies chez les scripteurs novices.

2.5 Conclusion

La pédagogie de l'erreur rejoint la pensée du développement cognitif en coopération puisqu'elle encourage la confrontation de points de vue, la discussion et l'argumentation afin de faire vivre à l'élève des conflits cognitifs et sociocognitifs qui favoriseront une réorganisation et une adaptation de ces connaissances. L'effet positif des interactions entre pairs s'observe également en écriture pour l'appropriation des principes reliés à l'orthographe. L'approche des orthographe^s approchées, qui est présentement en émergence dans les milieux scolaires, commence à être utilisée de façon collaborative et les retombées positives de cette approche sont mises de l'avant par Morin et Montésinos-Gelet (2004).

Cette recherche poursuivra donc les développements dans le domaine en privilégiant l'approche des orthographe^s approchées, en tant que pratique pédagogique, pour l'apprentissage de l'écriture au premier cycle du primaire. La démarche présentée par Charron (2006) sera utilisée et les principes de l'approche des orthographe^s approchées seront intégrés, tout en mettant l'accent sur le rapport positif à l'erreur.

En se basant sur le peu de recherches portant sur la pratique pédagogique des orthographes approchées en situation de coopération, sur les tendances actuelles issues du courant socioconstructiviste à encourager les échanges et la coopération entre pairs dans l'apprentissage scolaire, ainsi que sur les effets bénéfiques mis de l'avant par les recherches portant sur l'apprentissage coopératif, cette étude abordera les orthographes approchées à travers des situations coopératives.

Ainsi, la combinaison des trois approches exposées au cours du cadre conceptuel, soit les orthographes approchées, la pédagogie de l'erreur et l'apprentissage coopératif, semble une alternative profitable pour soutenir le développement orthographique des scripteurs du premier cycle du primaire, tout en favorisant une vision positive de l'erreur, et répondre à la problématique exposée dans le chapitre I, concernant les difficultés rencontrées par les jeunes scripteurs, les limites des approches traditionnelles et les besoins affirmés par le MELS (2006b, 2006c) quant à l'amélioration du français écrit chez les élèves, particulièrement en orthographe. Ceci permettra également de répondre à la question générale de recherche, énoncée précédemment : comment peut-on favoriser le développement de stratégies orthographiques et le changement de conceptions face à l'écriture chez les scripteurs du premier cycle du primaire? La figure qui suit illustre les principes sous-jacents aux approches retenues pour la présente recherche.

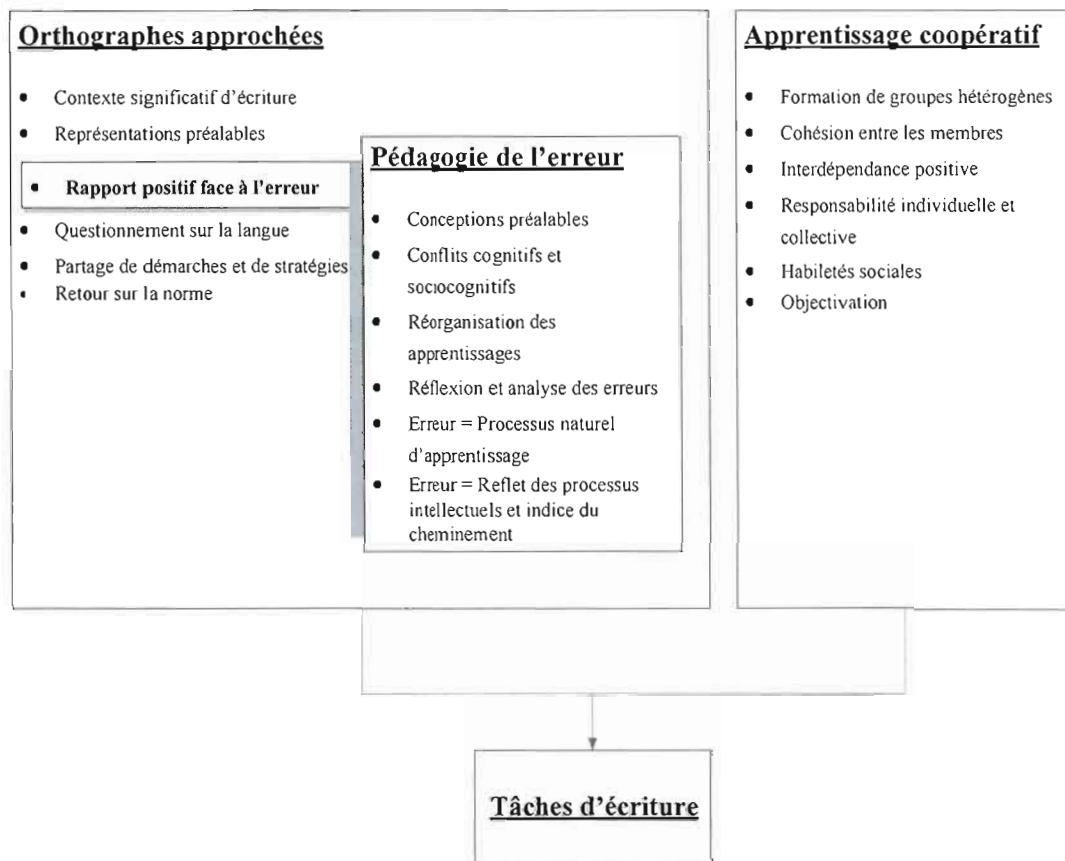


Figure 2-1 Schéma synthèse des approches retenues et des principes en jeu

Question générale de recherche

- Comment peut-on favoriser le développement de stratégies orthographiques et le changement de conceptions face à l'écriture chez les scripteurs du premier cycle du primaire?

Ces réflexions, alimentées par la présentation d'approches novatrices bénéfiques pour l'apprentissage de l'écriture, permettent de poser des questions spécifiques de recherche autour de laquelle s'orientera ce projet de mémoire.

Questions spécifiques de recherche

- En quoi l'approche des orthographeS approchéEs, en situations coopératives, favorise-t-elle le développement de stratégies orthographiques chez les scripteurs du premier cycle du primaire?
- En quoi l'approche des orthographeS approchéEs, en situations coopératives, favorise-t-elle un changement de conceptions en écriture chez les scripteurs du premier cycle du primaire ?

Ces questionnements permettent de fixer des objectifs de recherche, en lien avec la problématique, qui guideront l'ensemble de notre projet de recherche.

Objectif général de recherche

Décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographeS approchéEs, sur le comportement stratégique et les conceptions d'élèves de première année du primaire en écriture.

Le comportement stratégique visé englobe les stratégies affectives, cognitives et métacognitives et concerne principalement les stratégies orthographiques utilisées par les élèves en situation d'écriture. Les conceptions touchent particulièrement le rapport à l'erreur et la vision de la coopération chez les élèves. Ces précisions permettent de formuler des objectifs spécifiques de recherche qui favoriseront une analyse plus précise.

Objectif spécifique de recherche 1.1

Décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographeS approchéEs, sur les stratégies orthographiques des élèves.

Objectif spécifique de recherche 1.2

Décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographeS approchéEs, sur les conceptions des élèves face à l'erreur.

Objectif spécifique de recherche 1.3

Décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographe approchées, sur les conceptions des élèves face à la coopération.

Ces objectifs de recherche orienteront les choix méthodologiques qui seront présentés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Introduction

Dans ce chapitre, les choix méthodologiques, inspirés des objectifs de recherche énumérés lors du chapitre précédent, seront expliqués. Ainsi, la méthode de recherche utilisée sera justifiée, l'échantillon retenu sera exposé, la procédure prévue pour l'expérimentation en classe sera détaillée, les méthodes et les instruments pour la collecte de données seront présentés, puis les méthodes et la procédure pour l'analyse des données seront exposées.

3.2 Méthode

Afin de répondre aux objectifs de recherche issus de la problématique, la présente recherche s'oriente principalement autour d'une méthodologie de type qualitative. Bien qu'un calcul de l'occurrence soit effectué sur les données, l'analyse demeure qualitative, puisque ce calcul ne repose pas sur des « *données métriques* » ou sur une échelle hiérarchisée (Van der Maren, 2004, p.85). En effet, ce calcul permet de compiler, de comparer et de présenter des données difficilement mesurables comme les paroles et les comportements (Van der Maren, 2004).

3.2.1 Recherche qualitative

La recherche qualitative s'avère le choix le plus profitable pour cette recherche, puisqu'elle se veut exploratoire et qu'elle porte sur des comportements humains. En effet, selon Van der

Maren (2004), l'aspect exploratoire d'une recherche s'associe généralement davantage à une orientation méthodologique qualitative. L'analyse qualitative permet d'observer et de comprendre des phénomènes sociaux (Deslauriers, 1991) en prenant en considération l'aspect intérieur de l'individu (Van der Maren, 2004). Comme la présente recherche s'intéresse aux conceptions des élèves en situation d'écriture, l'analyse qualitative permet de comprendre la pensée et l'intériorité des individus à partir de leurs paroles afin de percevoir les conceptions qui les habitent. Effectivement, la recherche qualitative permet d'analyser des données complexes qui se quantifient difficilement (Deslauriers, 1991; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), telles que des paroles ou des actions (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), issues d'entrevues, d'observation ou de vidéos (Deslauriers, 1991). Elle permet d'analyser les représentations des individus par rapport à un phénomène, le sens accordé à une situation et l'interprétation produite par rapport à l'environnement qui les entoure (Deslauriers et Kérisit, 1997). Bref, la recherche qualitative permet de comprendre les comportements humains et les relations sociales en favorisant une analyse approfondie des interactions entre les sujets et leur environnement (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

La présente recherche porte plus spécifiquement sur les conceptions de jeunes scripteurs par rapport à l'écriture, à l'erreur et à la coopération ainsi que sur les stratégies qu'ils utilisent en situation d'écriture. La recherche qualitative permet de comprendre les conceptions d'élèves de première année ainsi que de percevoir les stratégies et les moyens utilisés par les élèves en situation d'écriture à partir des réponses données aux questions d'entrevue. Comme les paroles ne sont pas facilement mesurables, l'analyse qualitative permet d'en comprendre le sens, d'en saisir les subtilités et de pousser l'analyse plus en profondeur. Elle aide à comprendre l'impact d'une approche intégrant les principes des orthographe approchées, de la pédagogie de l'erreur et de l'apprentissage coopératif sur diverses facettes touchant l'élève sur les plans affectif, social et cognitif, telles que sa conception de l'erreur, sa conception de la coopération et les stratégies qu'il utilise en situation de production écrite. L'analyse qualitative permet également de percevoir les liens entre les différents aspects. L'orientation vers ce type de recherche permet une plus grande souplesse au niveau de l'analyse (Deslauriers, 1991; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), puisque cette recherche mise sur la compréhension d'un phénomène complexe à travers les interactions entre les individus.

3.3 Participants

Cette recherche qualitative prévoit un échantillonnage issu d'un choix intentionnel, c'est-à-dire qu'il repose sur des critères de sélection bien précis permettant de répondre le mieux possible aux objectifs de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, un groupe naturel de première année du premier cycle du primaire a été utilisé. Il s'agit d'un groupe naturel, puisqu'il n'a pas été constitué par la chercheuse en utilisant des caractéristiques particulières. Ce groupe a été choisi dans une école de la commission scolaire ciblée et la chercheuse n'avait aucun contrôle quant à la composition de ce groupe.

L'école sélectionnée est située dans une commission scolaire qui se trouve dans la région de Lanaudière au Québec. Certains critères ont été utilisés pour la sélection du groupe:

- Les élèves travaillent en coopération.
- L'enseignant a une vision positive de l'erreur.
- L'enseignant connaît l'approche des orthographes approchées ou se l'appropriera avant le début de l'expérimentation.

Pour le choix du groupe, deux conseillères pédagogiques de la commission scolaire ciblée ont fourni une liste d'écoles dont les enseignants sont susceptibles de travailler en coopération avec leurs élèves ou de connaître l'approche des orthographes approchées. Par la suite, un contact téléphonique a été fait avec certains enseignants de ces écoles. L'enseignante choisie pour l'expérimentation répond aux critères de sélection.

L'enseignante du groupe sélectionné travaille dans une grande école francophone d'environ 600 élèves situées dans un milieu favorisé. Elle a sept années d'expérience en enseignement au primaire, dont quatre en première année. Son groupe est constitué de 19 élèves francophones, dont 11 garçons et 8 filles. L'enseignante est à l'aise avec l'apprentissage coopératif. Elle travaille parfois en coopération avec les élèves dans différentes matières, mais peu en écriture. Elle connaît l'approche des orthographes approchées, car elle a suivi une formation sur cette approche lorsqu'elle enseignait au préscolaire. Elle a fait un peu

d'orthographe approchées avec ses élèves du préscolaire, mais n'a jamais essayé cette approche en première année. Étant donné que l'expérience vécue par les élèves en écriture aura une influence sur les résultats de la recherche, il est important de tenir compte de leur parcours scolaire réalisé avant l'expérimentation. Dans l'année scolaire courante, avant de commencer l'expérimentation, les élèves ont principalement travaillé la lecture de septembre à décembre avec la méthode de la roue. La méthode *la roue* est une méthode visant un apprentissage syllabique de la lecture. Les élèves apprennent à lire à partir d'une correspondance entre les sons et les lettres. Ils apprennent différents sons qu'ils combinent pour créer des syllabes, des petits mots et éventuellement de courtes phrases. Donc avant décembre, les élèves ont fait peu d'écriture et après décembre, les élèves ont réalisé quelques tâches d'écriture. Ils écrivaient des petites phrases. Pour la construction de phrases, l'enseignante utilise la méthode des assiettes de Brigitte Dugas, conseillère pédagogique à la commission scolaire des Affluents. Cette méthode consiste à utiliser des assiettes de couleurs représentant différents éléments constituant la phrase (par exemples le sujet, le verbe, le complément) pour aider les élèves dans la construction de phrases. Un peu avant le début de l'expérimentation, les élèves commençaient à écrire un petit récit. Selon l'enseignante, avant le début de l'expérimentation, l'écart entre le niveau des élèves en écriture est très grand. Certains sont très forts, alors que d'autres sont très faibles.

3.4 Procédure

L'expérimentation proposée a permis d'aller rencontrer les élèves dans une classe du premier cycle du primaire afin de décrire certains changements qui pourraient être reliés à l'impact de l'approche des orthographe approchées, en situations coopératives, favorisant la pédagogie de l'erreur, sur les stratégies orthographiques des élèves en situation d'écriture et sur leurs conceptions de l'erreur et de la coopération en écriture. Pour ce faire, huit tâches d'écriture coopératives ont été élaborées par la chercheuse. Celles-ci sont inspirées de la démarche des orthographe approchées proposée par Charron (2006), des principes issus de la pédagogie de l'erreur et de ceux de l'apprentissage coopératif. Ainsi, un court rappel de la démarche des orthographe approchées, de celle de la pédagogie de l'erreur et des principes de l'apprentissage coopératif est effectué en appendice B. À partir des modèles de ces trois

approches, la chercheuse a construit une démarche d'apprentissage servant de canevas pour l'élaboration des tâches d'écriture. Le canevas conçu par la chercheuse, intégrant les trois approches, sera présenté dans la section suivante. Les planifications des tâches d'écriture ont été remises à l'enseignante du groupe sélectionnée afin qu'elle fasse vivre une tâche d'écriture par semaine à ses élèves. Les tâches d'écriture sont présentées en appendice G.

3.4.1 Démarche d'apprentissage proposée

La chercheuse propose une démarche d'apprentissage à partir de laquelle les tâches d'écriture mises en place au cours de l'expérimentation ont été élaborées.

Préparation

Mise en situation

- Présentation de l'élément déclencheur, du contexte d'écriture et du choix du mot/phrased
- Explication des consignes de départ pour le projet d'écriture
- Présentation de l'habileté sociale
- Activation des connaissances antérieures pour faire ressortir les conceptions préalables à propos de :
 - *L'habileté sociale*
 - *Les orthographes approchées*
 - *La réaction face à l'erreur*
- Formation des équipes et présentation des rôles et des tâches des élèves

Réalisation

Réalisation de la tâche

- Tentative d'écriture et échange de stratégies privilégiant :
 - *Les conflits cognitifs ou sociocognitifs*
 - *La déconstruction/reconstruction des représentations*
 - *La mise en oeuvre de l'habileté sociale*

Intégration

Retour

- Retour collectif sur le mot ou sur la phrase privilégiant :
 - *Les conflits cognitifs ou sociocognitifs*
 - *La déconstruction/reconstruction des représentations*
- Présentation de la norme orthographique

- Objectivation du travail d'équipe portant sur :
 - *L'habileté sociale et les rôles*
 - *Les stratégies orthographiques*
 - *Les stratégies affectives (l'erreur)*

Transfert des apprentissages

Réinvestissement

- Conservation des traces et réinvestissement (transfert)

3.4.2 Durée de l'expérimentation

L'expérimentation s'est échelonnée sur une période de trois mois. Durant cette période, l'enseignante devait effectuer une tâche d'écriture coopérative par semaine pour un total de huit tâches. L'expérimentation en classe devait avoir lieu du 9 mars au 15 mai. Or, certaines tâches d'écriture se sont avérées plus longues et plus complexes que prévu. Comme l'enseignante a dû échelonner les tâches d'écriture sur une plus longue période, l'expérimentation en classe s'est prolongée jusqu'au 17 juin. De plus, l'enseignante n'a réalisé en classe que six tâches d'écriture sur huit. Le choix des dates pour réaliser l'expérimentation a été basé sur le fait qu'à cette période, les élèves de première année du premier cycle du primaire sont en mesure d'écrire de courtes phrases. Toutefois, ces dates présentent une limite importante. Les élèves ont développé des stratégies et des méthodes d'écriture teintées par l'enseignement qu'ils ont reçu, ce qui peut réduire l'impact de l'expérimentation et rendre l'analyse plus complexe. Le choix judicieux de l'enseignante participant à l'expérimentation revêt donc une importance majeure tout comme l'utilisation d'un prétest qui permet de mieux situer les élèves du groupe. Les deux semaines précédant l'expérimentation en classe ainsi que celles qui les ont succédées ont été consacrées à la collecte de données. Les méthodes utilisées pour la collecte de données seront expliquées dans la section qui suit.

3.4.3 Déroulement de l'expérimentation en classe

Dans un premier temps, l'enseignante a initié les élèves à la démarche des orthographes approchées de façon collective en réalisant la première tâche d'écriture proposée. Pour cette

première tâche, l'enseignante a donné une devinette à résoudre aux élèves de façon collective, puis les a invités à écrire leur réponse individuellement en un mot. L'enseignante a fait un retour collectif sur les hypothèses d'écriture de chaque élève. Puis, elle a suivi les différentes étapes de la démarche proposée.

À la suite de cette première tâche d'écriture, l'enseignante a lu une histoire aux élèves qui porte sur le rapport à l'erreur. L'histoire composée par la chercheuse est présentée en appendice E. À partir de l'histoire, l'enseignante a discuté avec les élèves de la peur de se tromper lorsqu'on écrit et de l'importance de faire des essais et de prendre des risques. Elle leur a présenté une stratégie affective liée à l'erreur : « À l'eau ». Cette stratégie invite les élèves à sauter à l'eau, donc à s'essayer sans avoir peur de se tromper et oser prendre des risques.

Au cours des semaines suivantes, l'enseignante a animé six tâches d'écriture progressives. Pour la deuxième tâche, les élèves étaient invités à résoudre à nouveau une devinette par écrit, mais cette fois-ci de façon coopérative. Les élèves étaient regroupés en équipes hétérogènes de trois élèves. Dans chaque équipe se retrouvaient donc un élève considéré fort en écriture, un élève moyen et un élève faible. Les équipes étaient constituées par l'enseignante et variaient pour chacune des tâches. Pour les tâches trois et quatre, les élèves étaient invités à composer une ou quelques courtes phrases en équipe de trois soit pour la création d'une devinette ou d'un indice pour une chasse au trésor. Pour la cinquième tâche, les élèves devaient décrire un personnage farfelu qu'ils avaient créé préalablement. Ils devaient alors composer quelques phrases en équipe de trois. Finalement, pour la sixième et dernière tâche d'écriture réalisée par l'enseignante, les élèves étaient invités à reconstituer une image en forme de casse-tête, puis à inventer une histoire en équipe de trois en s'inspirant de cette image. Cette dernière tâche s'est avérée beaucoup plus longue que prévu et a demandé plus de temps.

Tout au long de la réalisation des tâches d'écriture, l'enseignante devait introduire des stratégies orthographiques et sociales auprès des élèves. Les stratégies orthographiques proposées étaient les stratégies phonologiques, lexicales et analogiques, telles que présentées

dans la section 1.2.3 de la problématique. Les stratégies ou habiletés sociales suggérées étaient « Parler à tour de rôle », « Partager ses idées » et « Se mettre d'accord ». Seules les stratégies sociales ont été présentées aux élèves. Toutefois, les stratégies orthographiques ont été abordées indirectement lors des retours sur les hypothèses d'écriture des élèves. Le fait que les stratégies orthographiques n'aient pas été présentées directement aux élèves, pourrait avoir eu un impact sur les résultats obtenus lors de la collecte de données. Pour alléger les retours, certains « mots-mystères » ont été sélectionnés dans chacune des tâches d'écriture. Les élèves devaient obligatoirement introduire ces mots dans leurs écrits et les retours effectués portaient spécifiquement sur ces mots. Finalement, pour contribuer au fonctionnement du travail en coopération, certains rôles, tels que « secrétaire », « vérificateur », « porte-parole » et « narrateur », ont été présentés aux élèves. Pour la réalisation des tâches d'écriture, chaque membre d'une équipe jouait un rôle particulier. Les stratégies affectives, orthographiques et sociales, ainsi que les rôles sont exposés en appendice F.

3.4.4 Préparation et suivi auprès de l'enseignante

Avant le début de la collecte de données, la chercheuse a rencontré l'enseignante participant à l'expérimentation afin d'établir un premier contact avec elle. La chercheuse lui a expliqué de façon plus détaillée le projet de recherche, puis lui a présenté la démarche et les principes des orthographe approchées, de la pédagogie de l'erreur et de l'apprentissage coopératif. Elle lui a ensuite exposé la démarche d'apprentissage proposée et lui a remis les tâches d'écriture. Par la suite, un suivi a été fait à deux reprises, en personne et par téléphone, afin de répondre aux questions de l'enseignante, de s'assurer du bon fonctionnement de l'expérimentation et de réajuster l'échéancier. À la fin de la collecte de données, la chercheuse a rencontré l'enseignante à nouveau pour effectuer un bilan du projet et réaliser une entrevue avec elle.

3.4.5 Recommandations de l'enseignante

L'enseignante a émis quelques recommandations visant l'amélioration des tâches d'écriture et de leur déroulement en classe. Premièrement, certaines tâches d'écriture proposées,

particulièrement les dernières, sont, à son avis, un peu trop complexes et demandent plus de temps que prévu. Selon l'enseignante, il serait préférable d'ajouter quelques courtes tâches d'écriture supplémentaires pour démarrer le projet et de conserver une seule tâche plus longue. Elle propose également de débiter le projet plus tôt dans l'année scolaire afin de pouvoir répartir les tâches d'écriture sur une plus longue période. Deuxièmement, au niveau des rôles, elle suggère de conserver uniquement les trois rôles du début, car selon elle, l'ajout d'un quatrième rôle ne vient que compliquer le déroulement et le partage des rôles entre les élèves. Finalement, selon l'enseignante, les retours collectifs étaient lourds et difficiles lorsqu'ils étaient faits avec tous les élèves de la classe. Elle a donc varié les retours et les faisait parfois en petites équipes. Elle propose de varier et d'alléger le fonctionnement pour les retours.

3.5 Collecte de données

Pour la collecte de données, deux méthodes ont été utilisées afin de répondre à l'objectif général de recherche ainsi qu'aux trois objectifs spécifiques.

Objectif général de recherche

Décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographe approchées, sur le comportement stratégique et les conceptions d'élèves de première année du primaire en écriture.

Objectifs spécifiques de recherche

- 1.1 - Décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographe approchées, sur les stratégies orthographiques des élèves;
- 1.2 - Décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographe approchées, sur les conceptions des élèves face à l'erreur;
- 1.3 - Décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographe approchées, sur les conceptions des élèves face à la coopération;

3.5.1 Entrevues individuelles dirigées

Des entrevues individuelles dirigées ont été conduites auprès des élèves participant à l'expérimentation. Les entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone. Les questions d'entrevue étaient divisées en quatre catégories permettant de répondre aux objectifs de recherche : Conception de l'écriture, conception de l'erreur en écriture, stratégies et moyens utilisés en écriture et conception de la coopération en écriture. Ces catégories touchent aux principaux concepts se retrouvant dans ce projet de recherche c'est-à-dire, l'écriture, l'erreur, la coopération et les stratégies orthographiques. Les questions d'entrevue sont présentées en appendice A.

Au début de l'entrevue, l'intervieweur a introduit les questions en s'assurant que l'élève fait bien la distinction entre le français et les mathématiques ainsi qu'entre la lecture et l'écriture. L'intervieweur a déposé devant l'élève l'image d'un enfant qui écrit et a donné à l'élève une feuille et un crayon pour l'aider à se souvenir que l'entrevue porte sur l'écriture.

Une entrevue réalisée avant l'expérimentation a permis de voir quelles sont les conceptions des élèves par rapport à l'écriture, à l'erreur en écriture et à la coopération en écriture ainsi que de comprendre les stratégies et les moyens utilisés par ceux-ci en situation d'écriture. Puis, une entrevue réalisée après l'expérimentation a permis de voir si les conceptions des élèves ont changé et s'ils utilisent une plus grande variété de stratégies en situation d'écriture. Une analyse qualitative de ces entrevues favorise une compréhension en profondeur des changements survenus dans les conceptions des élèves et aide à mieux comprendre la signification de ces changements. Il est également possible d'émettre des hypothèses sur les causes de ces changements et de faire des liens avec les tâches coopératives d'orthographe approchées vécues. L'analyse qualitative des réponses données par les élèves aux questions d'entrevue permet également de mieux comprendre les éléments pouvant être reliés à l'impact de l'expérimentation sur les stratégies utilisées par les élèves en situation d'écriture.

De plus, une entrevue individuelle dirigée a été réalisée auprès de l'enseignante participant à la recherche à la fin de l'expérimentation. Cette entrevue, disponible en appendice C, a permis de recueillir les commentaires de l'enseignante sur le déroulement des tâches

d'écriture en classe. L'enseignante étant la principale témoin de la progression de ses élèves, les questions d'entrevue font ressortir les impacts perçus par celle-ci sur diverses facettes, telles que l'écriture, l'erreur et la coopération. Les questions concernant l'écriture portent, entre autres, sur l'orthographe lexicale et les stratégies orthographiques.

3.5.2 Instruments pour la cueillette de données

Afin d'effectuer la collecte des données, des instruments tels que deux questionnaires d'entrevue, un pour les élèves et un pour l'enseignant, ont été bâtis.

Une première version des questions d'entrevue destinées aux élèves a préalablement été testée auprès de quelques élèves de première année du primaire d'une école ne participant pas à l'expérimentation. À la suite de cette préexpérimentation, certaines questions d'entrevue ont été modifiées et clarifiées.

3.5.3 Considérations éthiques

Des autorisations écrites ont été complétées par la direction de l'école, l'enseignant et les parents des élèves de la classe participante à la préexpérimentation. Aucun nom n'a été recueilli lors de cette étape.

Pour l'expérimentation en classe, des autorisations écrites ont également été signées par la direction, l'enseignante et les parents des élèves de la classe participante. Les noms recueillis lors de l'expérimentation ont été remplacés par des numéros et des noms fictifs. Aucune information permettant de reconnaître un individu n'est divulguée dans le mémoire.

3.6 Analyse de données

La collecte de données a donné lieu à des données suscitées issues des entrevues. Les données suscitées proviennent de l'interaction entre le chercheur et le sujet (Van der Maren, 2004). Dans le cadre de ce mémoire, seules les données issues des entrevues individuelles

dirigées réalisées auprès de neuf élèves ont été analysées. Comme la présente recherche s'inscrit dans une approche qualitative qui vise à comprendre les raisons et les conceptions derrière les réponses des élèves, un échantillon de neuf élèves s'est avéré suffisant pour l'analyse des données et l'interprétation des résultats visant à répondre aux objectifs de recherche fixés. Les neuf élèves ciblés proviennent de trois équipes hétérogènes constituées de trois élèves chacun, constitués par l'enseignante selon les forces des élèves en écriture (fort, moyen, faible). Les trois groupes sélectionnés ont été choisis au hasard, par un tirage au sort, à travers les six groupes formés dans la classe.

Certains éléments provenant de l'entrevue avec l'enseignante ont également été utilisés pour appuyer la discussion présentée au chapitre V. L'analyse des données des entrevues effectuées auprès des élèves permet de comprendre certaines conceptions intégrées par les élèves en écriture, entre autres, par rapport à l'erreur et la coopération. L'analyse aide également à percevoir le comportement stratégique des élèves sur les plans affectif, cognitif et métacognitif, particulièrement en ce qui concerne les stratégies orthographiques, en fonction des réponses fournies par les élèves. Ces réponses proviennent directement des élèves et reflètent leur pensée avec les représentations qui s'y cachent. Ces données présentent toutefois certaines limites, puisque certains élèves peuvent connaître la bonne réponse à donner dans une situation même si elle ne correspond pas réellement à leur comportement dans la pratique. Il serait donc intéressant de poursuivre les recherches afin d'aller vérifier les comportements et les attitudes réelles des élèves dans le quotidien de la salle de classe.

Pour analyser les données issues de l'entrevue individuelle dirigée conduite par la chercheuse avant et après l'expérimentation auprès des élèves, l'analyse de contenu thématique a été utilisée. Tel que mentionné précédemment, une analyse a été effectuée sur environ la moitié des sujets ayant participé à la collecte de données. Ainsi, les réponses données par neuf élèves de première année lors de l'entrevue au prétest et au post-test ont été analysées. Considérant le nombre restreint de sujets pour l'analyse, aucun logiciel spécifique n'a été utilisé. En effet, le traitement des données a été effectué à la main et l'utilisation du tableur Excel a permis de réaliser les figures pour présenter les données graphiquement.

3.6.1 Transcription de données et codage

Dans un premier temps, les verbatim des enregistrements audio des entrevues réalisées par les élèves ont été retranscrits à l'ordinateur.

Dans un deuxième temps, des unités de sens ont été extraites du document. La réponse d'un élève à une question peut contenir plus d'une unité de sens si elle fait référence à différents concepts. Ensuite, les unités de sens ont été codées selon diverses catégories. Les rubriques et les catégories ont été construites par écho analogique, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas de rubrique initiale, mais que ce sont les passages recueillis qui les ont suggérées (Van der Maren, 2004).

3.6.2 Classification

Dans un troisième temps, les catégories ont été regroupées à partir de caractéristiques communes. Comme les questions d'entrevue portaient sur les conceptions ainsi que sur le comportement stratégique des élèves en écriture, les catégories ont été regroupées en s'inspirant d'une classification faite par O'Malley et Chamot (1990) portant sur les stratégies d'apprentissage en général.

Comme présentée dans la problématique, la classification réalisée par O'Malley et Chamot (1990) a établi trois principaux niveaux : stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Pour la classification des réponses de la présente recherche, les mêmes niveaux ont été utilisés, mais les stratégies socio-affectives ont été divisées en deux niveaux distincts : social et affectif.

En effet, comme l'aspect social et l'aspect affectif ont une grande importance dans cette recherche, il était primordial de bien les distinguer. De plus, comme cette recherche ne porte pas uniquement sur les stratégies, mais également sur les conceptions des élèves, des niveaux plus globaux ont été créés. Les plans affectif, social, cognitif et métacognitif ont donc été retenus. De plus, le plan des ressources matérielles a été ajouté puisqu'il faisait partie d'un sujet récurrent dans les réponses des élèves.

Certains de ces cinq niveaux ont ensuite été subdivisés en sous-niveaux. Ainsi, le plan affectif comprend les raisons et les stratégies affectives; le plan social comprend l'enseignant/adulte et les pairs; le plan cognitif contient les raisons et les stratégies cognitives; puis le plan métacognitif correspond aux raisons et aux stratégies métacognitives. Comme les niveaux choisis proviennent d'un besoin dans la classification des catégories et que les catégories ont émergé lors de l'analyse des données, les différentes stratégies (affectives, sociales, cognitives) n'ont pas été présentées dans le cadre conceptuel. Les niveaux et les principaux sous-niveaux sont représentés dans la figure 3.1.

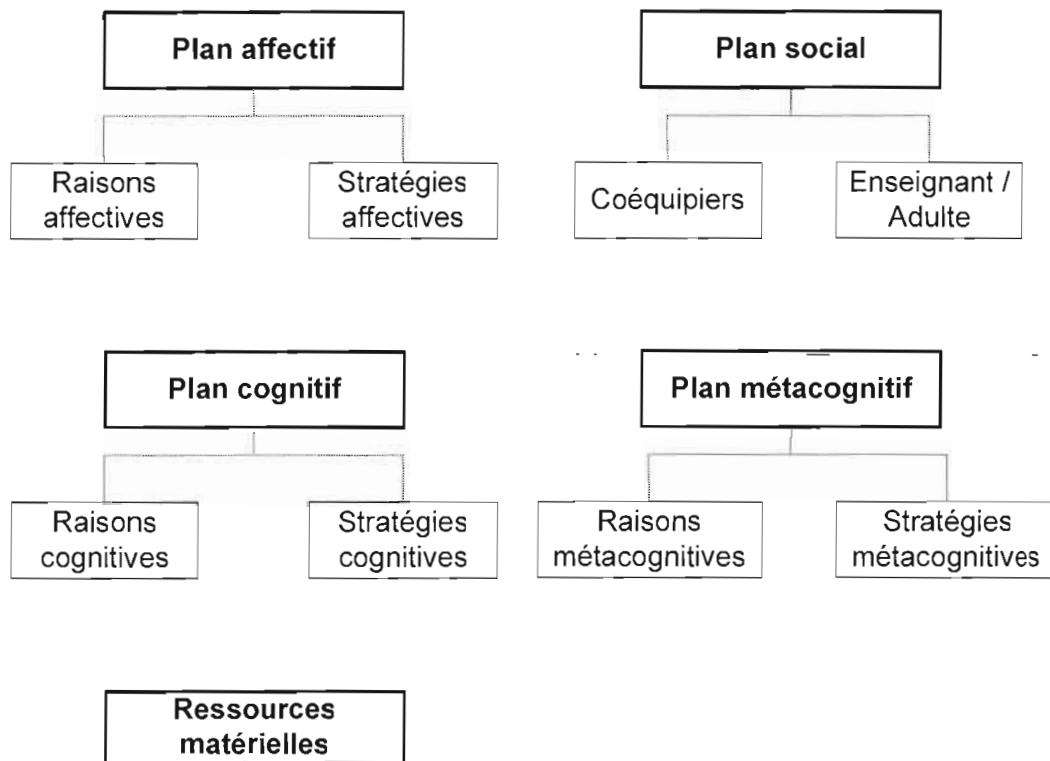


Figure 3-1 Niveaux de classification sommaire

Certains plans ont été divisés davantage pour permettre une plus grande précision. En effet, au plan affectif, se retrouvent les raisons ou les stratégies affectives liées à l'erreur ainsi que les raisons ou les stratégies affectives autres. Cette précision est illustrée par la figure 3.2. Les raisons affectives regroupent les réponses données par les élèves pour justifier leur

pensée, alors que les stratégies font référence à des moyens ou à des actions mis en place pour atteindre un but. Les raisons et les stratégies sont considérées comme affectives lorsqu'elles se basent sur l'émotivité. Elles peuvent être en lien avec le rapport face à l'erreur ou avec un autre aspect de l'affectivité.

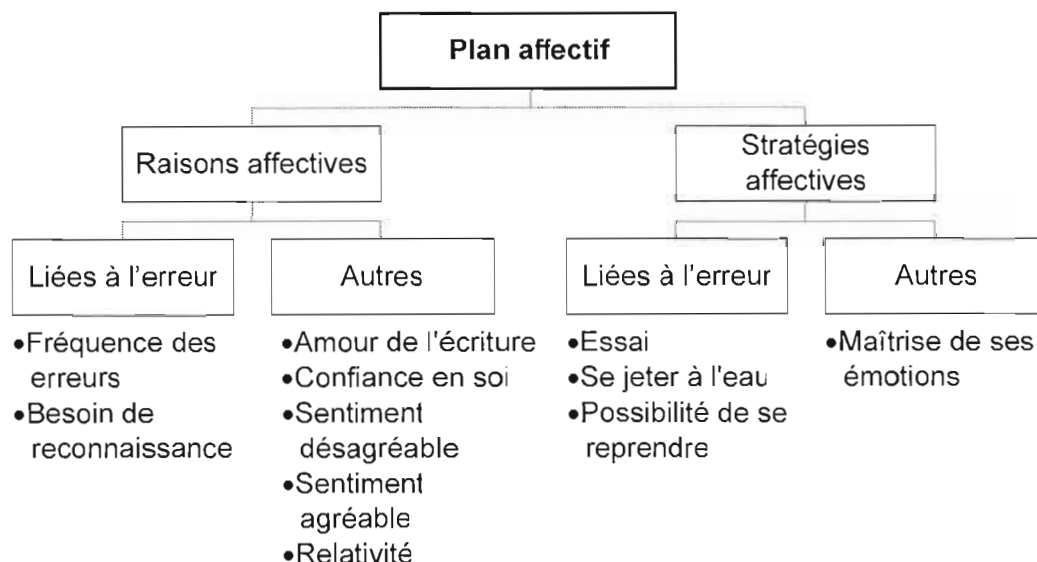


Figure 3-2 Sous niveaux de classification sur le plan affectif

Au plan cognitif, se retrouvent les raisons et les stratégies basées sur la rationalité. Les stratégies cognitives correspondent soit aux stratégies générales, par exemple, « connaissances », « mémorisation », « concentration », aux stratégies orthographiques ou aux stratégies de correction. Finalement, comme les stratégies orthographiques occupent une place importante dans cette recherche, elles ont été divisées en stratégies lexicales, phonologiques et analogiques. Cette division s'inspire des stratégies orthographiques présentées dans la problématique à la section 1.2.3 et soutenues par Charron (2006), Guimard (1993), Montésinos-Gelet et Morin (2006), ainsi que Parent et Morin (2005). Les divisions apportées sur le plan cognitif sont exposées par la figure 3-3.

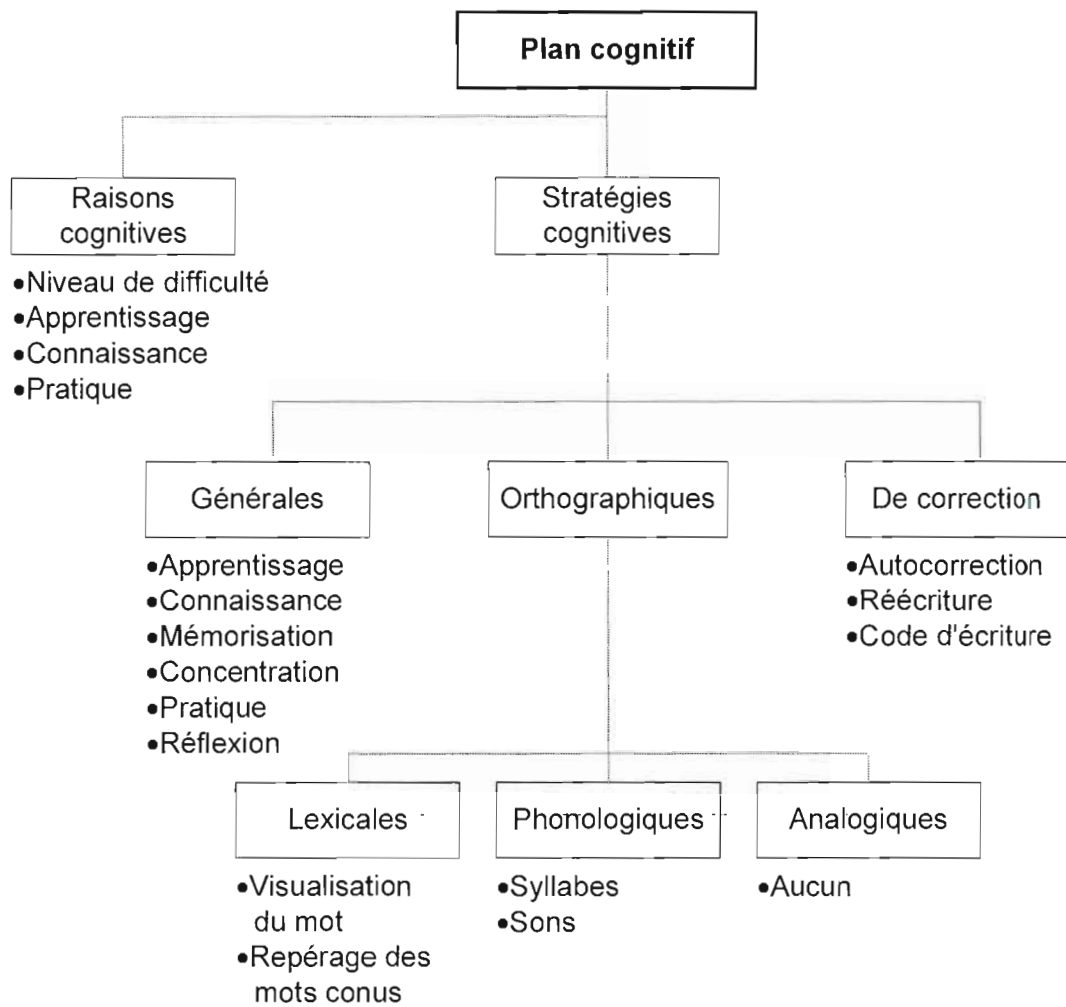


Figure 3-3 Sous niveaux de classification sur le plan cognitif

Les trois prochaines figures regroupent des catégories sur les plans social et métacognitif, ainsi que sur le plan des ressources matérielles.

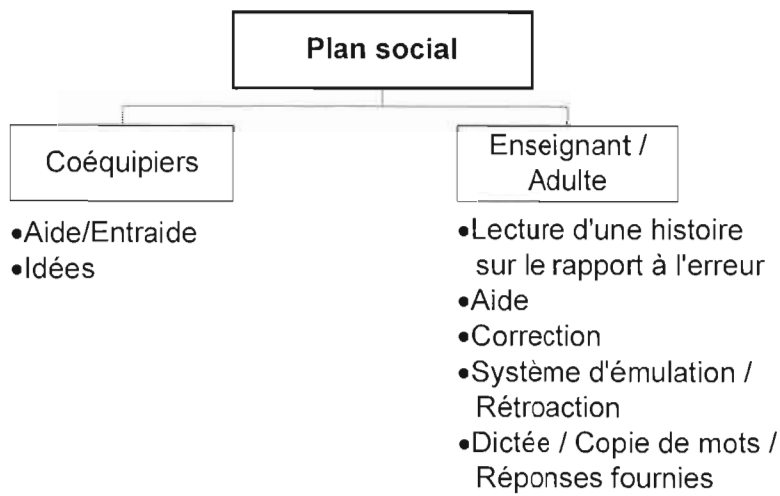


Figure 3-4 Classification sur le plan social

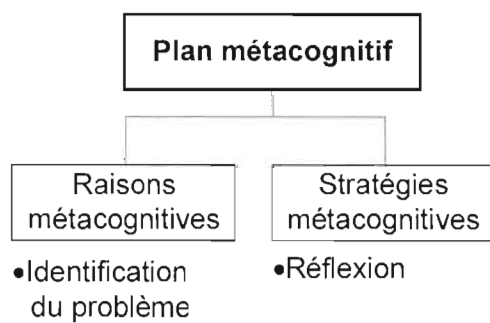


Figure 3-5 Classification sur le plan métacognitif

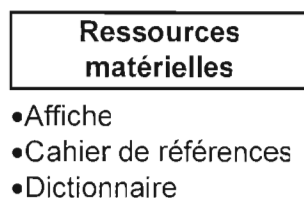


Figure 3-6 Classification sur le plan des ressources matérielles

Un tableau regroupant tous les niveaux et les sous niveaux et permettant de classer les différentes catégories est présenté en appendice D.

3.6.3 Calcul de l'occurrence

Dans un quatrième temps, l'occurrence des catégories correspondant aux réponses fournies par les élèves aux entrevues a été calculée en cochant dans un tableau à l'intersection de la colonne avec le numéro de l'élève correspondant et la rangée de la catégorie énumérée. L'occurrence a été calculée de façon distincte pour chacune des questions de l'entrevue. Seules les questions les plus pertinentes ont été retenues pour l'analyse. Une comparaison a ensuite été faite entre les réponses du prétest et celle du post-test.

3.6.4 Présentation et interprétation des données

Pour la présentation des résultats, des figures permettant de représenter visuellement les réponses données par les élèves au prétest et au post-test à certaines questions d'entrevue ont été créées. Ces figures ont été réalisées à partir des calculs des occurrences effectués précédemment. Les figures permettent également d'illustrer les différences visibles entre le prétest et le post-test. Ces figures seront représentées dans le prochain chapitre.

Enfin, les données représentées graphiquement ont été interprétées. Une comparaison entre le prétest et le post-test a été effectuée afin de répondre à l'objectif général de recherche ainsi qu'aux objectifs spécifiques. Ces comparaisons visent à décrire les changements survenus chez les élèves par rapport à leur conception de l'erreur et de la coopération ainsi que par rapport aux stratégies orthographiques utilisées en écriture. L'analyse permet ainsi de percevoir et de décrire l'impact des tâches d'écriture proposées lors de l'expérimentation sur les conceptions et le comportement stratégique des élèves en écriture. De plus, des liens avec la théorie exposée dans la problématique et le cadre conceptuel permettent d'approfondir les analyses et de faire des liens avec les résultats apportés par les recherches antérieures.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1 Contexte de la recherche

Afin de répondre aux objectifs de recherche mentionnés dans les chapitres précédents, des tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographe approchées, ont été élaborées par la chercheuse. Celles-ci ont été expérimentées dans une classe de première année du primaire par une enseignante sélectionnée dans le cadre de la présente recherche. Différentes méthodes de collecte de données ont été utilisées dans le but de décrire l'impact des tâches d'écriture vécues par les élèves sur certaines facettes, au plan affectif, social et cognitif. Premièrement, des entrevues individuelles dirigées ont été conduites avant et après l'expérimentation en classe auprès de 19 élèves de première année. Deuxièmement, une entrevue individuelle dirigée a été effectuée auprès de l'enseignante de première année qui a animé les tâches d'écriture en classe.

Les données obtenues lors de la collecte, à partir des entrevues individuelles dirigées réalisées auprès des élèves, ont été analysées et seront présentées dans ce chapitre. Tel qu'exposé dans le chapitre précédent, un échantillon de neuf élèves a été retenu pour l'analyse. Comme mentionné dans le cadre méthodologique, les réponses fournies par les élèves lors de l'entrevue au prétest et au post-test ont été classées dans un tableau selon cinq niveaux : plan affectif, plan social, plan cognitif, plan métacognitif et ressources matérielles. La figure qui suit fait un rappel des niveaux de classification utilisés. Le tableau de classification complet est présenté en appendice D.

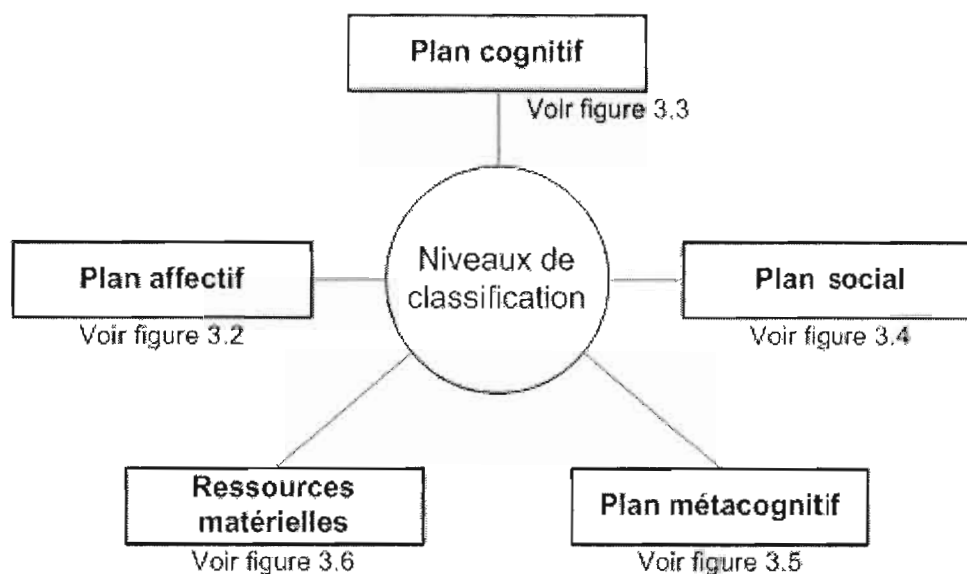


Figure 4-1 Rappel des niveaux de classification

4.2 Objectif général de recherche

Pour répondre à l'objectif général de recherche, « décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographe approchées, sur le comportement stratégique et les conceptions d'élèves de première année du primaire en écriture », des questions générales ont été posées aux élèves. Les questions concernant les conceptions portaient sur les difficultés en écriture, sur l'erreur et sur la coopération. En ce qui concerne le comportement stratégique, les questions faisaient référence aux moyens et stratégies utilisées en écriture.

Les réponses obtenues au prétest et au post-test auprès de neuf élèves de première année du premier cycle du primaire aux questions générales lors de l'entrevue individuelle dirigée ont été analysées et seront présentées plus bas.

La première question posée lors de l'entrevue portait sur la difficulté de l'écriture et servait d'introduction au sujet. L'analyse de cette question sera présentée de façon générale dans les

paragraphes qui suivent. Les autres questions plus spécifiques, concernant l'erreur, la coopération et les stratégies orthographiques, seront abordées plus loin.

Les réponses obtenues auprès des élèves à la question 1 « Est-ce que tu trouves que c'est plutôt facile ou plutôt difficile écrire? Pourquoi? » ont été classées dans un tableau séparé en deux parties : le degré de difficulté de l'écriture et les raisons associées au degré de difficulté de l'écriture.

La figure 4-2 présente les réponses associées au degré de difficulté de l'écriture. Les réponses données par les neuf élèves à la question 1 au prétest et au post-test ont été classées selon quatre catégories. La réponse d'un même élève peut se retrouver à la fois dans une des trois premières catégories (facile, moyen, difficile) ainsi que dans la quatrième catégorie (changement de conception).

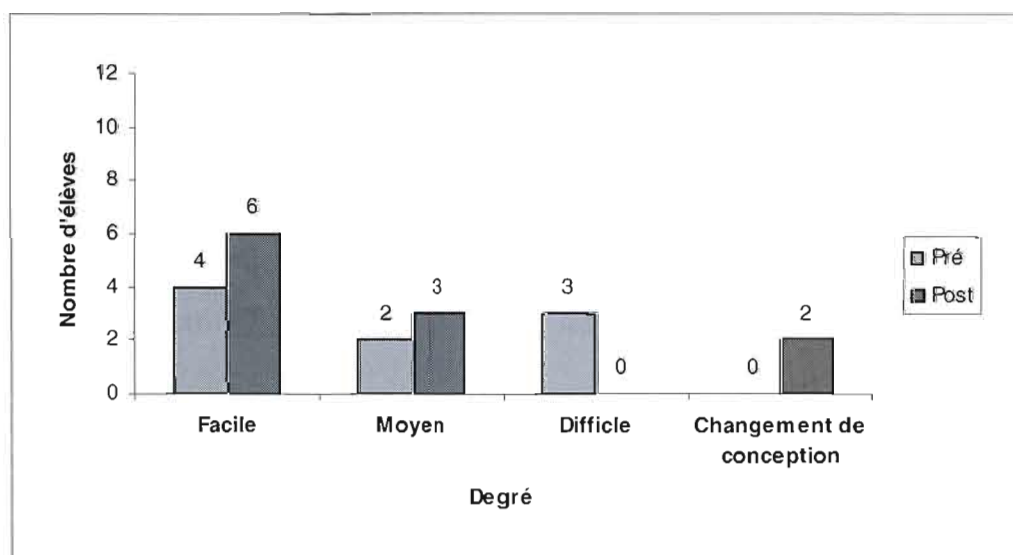


Figure 4-2 Degré de difficulté de l'écriture (Question 1)

L'observation des résultats permet de constater un changement entre les réponses données par les élèves au prétest et au post-test. En effet, une plus grande majorité d'élèves considèrent l'écriture comme facile au post-test par rapport au prétest. Il est également possible de remarquer une diminution du nombre d'élèves attribuant le degré « difficile » à

l'écriture au post-test par rapport au prétest. Lors du post-test, plus aucun élève ne trouve l'écriture difficile. Finalement, deux élèves sur neuf montrent un changement de conception entre le prétest et le post-test, c'est-à-dire qu'en plus de montrer un changement par rapport au degré de difficulté de l'écriture, leurs réponses laissent croire qu'ils sont conscients de ce changement. Par exemple, la réponse de l'élève 1 à la question 1 est la suivante : « *Bien, avant je trouvais que c'était difficile, mais maintenant je dis que c'est quand même facile (...)* ».

La figure 4-3 présente les réponses des élèves qui sont associées aux raisons justifiant le degré de difficulté de l'écriture mentionné. Il s'agit des réponses liées au pourquoi de la question 1. Les réponses données par les élèves ont été répertoriées dans un tableau divisé en cinq niveaux : plan affectif, plan social, plan cognitif, plan métacognitif et ressources matérielles. La réponse d'un même élève peut être classée dans plusieurs catégories.

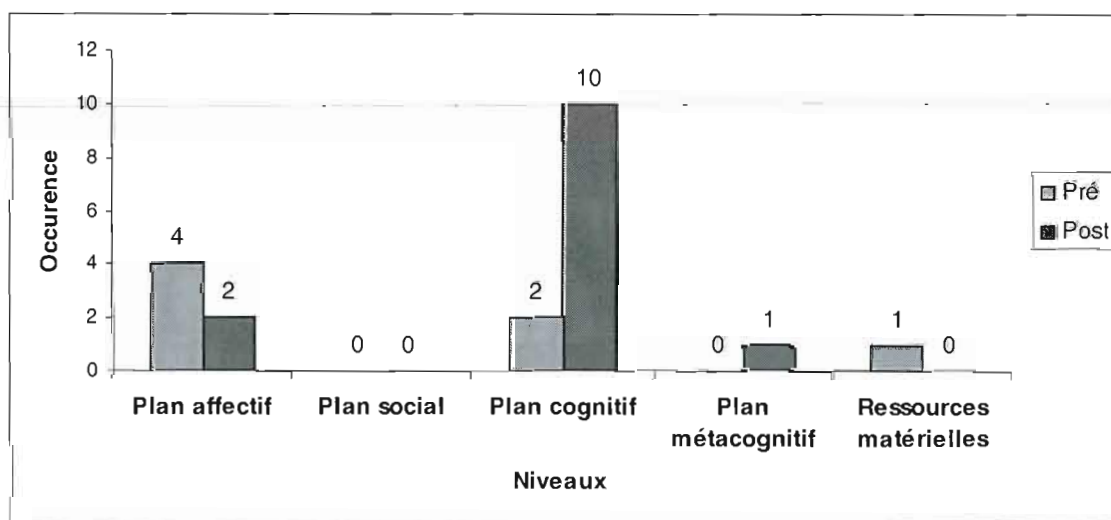


Figure 4-3 Raisons associées au degré de difficulté de l'écriture (Question 1)

Pour la première question, nous avons demandé aux élèves de se justifier. Ainsi, à la question « pourquoi? », l'analyse des réponses obtenues auprès des élèves dénote des différences entre les raisons associées au degré de difficulté de l'écriture au prétest et au post-test. Les réponses au prétest étaient majoritairement associées au plan affectif, telles que « *Parce que je n'aime pas tellement ça écrire* », alors que les réponses au post-test sont majoritairement

associées au plan cognitif, par exemple « *Parce que au début tu savais moins écrire, t'étais pas habitué d'écrire et maintenant notre enseignante nous a appris à écrire* ». De plus, les réponses sur le plan cognitif sont beaucoup plus nombreuses au post-test qu'au prétest. Une raison d'ordre métacognitif est évoquée au post-test seulement : « *Bien tu n'as qu'à te questionner puis tu regardes (hésitation), tu penses dans ta tête (hésitation) comment ça s'écrit puis après ça (hésitation) tu dis bien moi je pense que ça s'écrit de même puis je l'écris comme ça* ». Le niveau des ressources matérielles est présent au prétest seulement, à travers cet exemple : « *C'est qu'on a des cahiers d'étude puis des Mes Mots* ».

De façon générale, comme les réponses concernent principalement les plans affectif et cognitif, une observation plus approfondie de ces plans permettra de mieux percevoir certaines différences obtenues entre le prétest et le post-test.

Plan affectif

Comme mentionné précédemment, les réponses spécifiques des élèves, notamment à la question 1, ont été classées dans un tableau divisé en cinq niveaux. Comme ces niveaux demeurent très larges, certains ont été séparés en sous-niveaux regroupant plusieurs catégories. Le tableau 4-1 permet de visualiser les divisions apportées sur le plan affectif.

Tableau 4-1
Classification des catégories sur le plan affectif

Plan affectif	Raisons affectives	Liées à l'erreur	Fréquence des erreurs
			Besoin de reconnaissance
		Autres	Amour de l'écriture
			Confiance en soi
			Sentiment désagréable
			Sentiment agréable
			Relativité
	Stratégies affectives	Liées à l'erreur	Essai
			Se jeter à l'eau
			Possibilité de se reprendre
		Autres	Maîtrise de ses émotions

Le plan affectif regroupe les raisons et les stratégies affectives. Les raisons affectives se définissent comme des raisons apportées par l'élève pour justifier sa pensée basées sur l'affectivité et les émotions. Par exemple, la fréquence des erreurs et l'amour de l'écriture font partie des raisons affectives mentionnées par les élèves. Pour leur part, les stratégies affectives sont présentes lorsqu'un élève évoque le recours à une stratégie ou à un moyen lié à l'émotivité, tel que faire des essais, c'est-à-dire, essayer avec ses propres idées.

La figure 4-4 expose les réponses des élèves à la question 1, liées aux raisons associées au degré de difficulté de l'écriture, se rapportant au plan affectif. Le plan affectif regroupe les sous-niveaux suivants : les raisons affectives et les stratégies affectives.

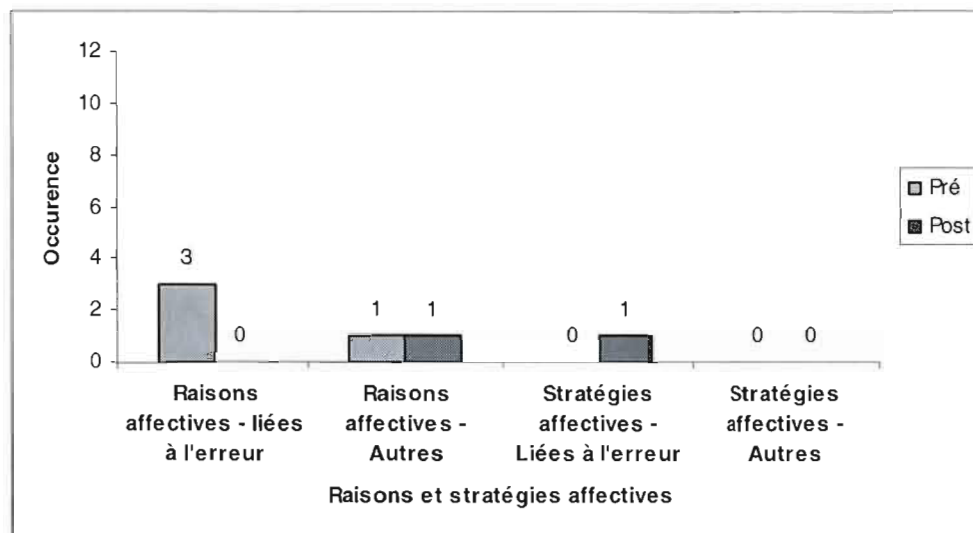


Figure 4-4 Regroupement des réponses sur le plan affectif (Question 1)

Sur le plan affectif, les principales différences se perçoivent à travers une diminution des raisons affectives ainsi qu'une légère augmentation des stratégies affectives mentionnées par les élèves entre le prétest et le post-test. De plus, lors du prétest, les raisons affectives évoquées étaient majoritairement liées à l'erreur. La plus grande partie des raisons affectives liées à l'erreur énumérées par les élèves se retrouvaient dans la catégorie « fréquence des erreurs », comme la réponse donnée par l'élève 1 à la question 1 pour justifier le degré de difficulté qu'elle associe à l'écriture : « *Un petit peu difficile (...) Parce que des fois on fait des phrases dans mes dictées puis j'ai beaucoup d'erreurs* ». Par contre, au post-test, aucune raison affective liée à l'erreur n'est mise de l'avant par les élèves. Finalement, la stratégie affective liée à l'erreur correspondant à la catégorie « essai » est représentée au post-test, alors qu'aucune stratégie affective ne se retrouvait au prétest. Dans la catégorie « essai » se retrouve la réponse de l'élève 15: « *(...) tu dis bien moi je pense que ça s'écrit de même puis je l'écris comme ça* ».

Plan cognitif

Le plan cognitif a également été séparé en sous-niveaux, comprenant les raisons et les stratégies cognitives. Les sous-niveaux du plan cognitif sont exposés dans le tableau 4-2.

Tableau 4-2
Classification des catégories sur le plan cognitif

Plan cognitif	Raisons cognitives			Niveau de difficulté
				Apprentissage
				Connaissance
				Pratique
	Stratégies cognitives	Générales		Apprentissage
				Connaissance
				Mémorisation
				Concentration
				Pratique
				Réflexion
		Orthographiques	Lexicales	Visualisation du mot
				Repérage des mots connus
			Phonologiques	Syllabes
				Sons
			Analogiques	Aucun
		De correction		Autocorrection
				Réécriture
				Code d'écriture

Les raisons cognitives se caractérisent par des justifications apportées par les élèves en faisant référence à des aspects cognitifs tels que le niveau de difficulté, l'apprentissage, les connaissances et la pratique. Par exemple, la réponse de cet élève représente une raison cognitive correspondant au niveau de difficulté : « *Parce que des fois on a des mots difficiles* » et celle-ci fait référence aux connaissances : « *Parce que je sais toutes les phrases puis les lettres* ». Les réponses associées aux stratégies cognitives se distinguent par la mention par l'élève d'un moyen ou d'une procédure utilisés pour atteindre un objectif ou résoudre un problème de façon rationnelle, tels que la mise en œuvre des apprentissages, le recours aux connaissances ou à la mémorisation, la concentration, la pratique et la réflexion. Ces deux exemples de réponses représentant des stratégies cognitives correspondent à la

mémorisation et à l'apprentissage : « *Comme ça je vais m'en rappeler* », « *Parce que quand tu te trompes, t'apprends à ne plus faire cette faute-là* ».

La figure 4-5 présente les réponses des élèves à la question 1, liées aux raisons associées au degré de difficulté de l'écriture sur le plan cognitif. Les raisons et les stratégies cognitives font partie du plan cognitif.

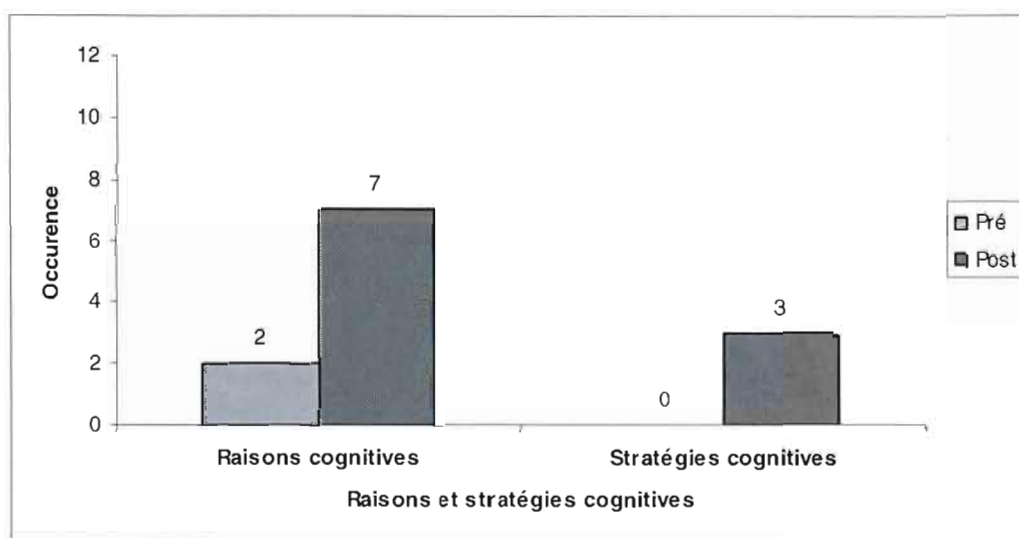


Figure 4-5 Regroupement des réponses sur le plan cognitif (Question 1)

Les principales différences observées au plan cognitif, se voient par l'augmentation importante des raisons cognitives entre le prétest et le post-test, ainsi que par la présence de stratégies cognitives au post-test. Au niveau des raisons cognitives, seule la catégorie « niveau de difficulté », illustrée par cet exemple « *Parce que des fois il y a des mots difficiles* », était présente au prétest, alors que les raisons cognitives correspondant à l'apprentissage, aux connaissances et à la pratique s'ajoutent lors du post-test. Les exemples suivants mettent en lumière les catégories « apprentissage », « connaissance » et « pratique » correspondant à des raisons cognitives : « *Parce que au début, tu savais moins écrire et puis maintenant notre enseignante nous a appris à écrire* », « (...) *parce qu'il y a des mots que je ne sais pas comment ça s'écrit* », « *Parce que au début, tu n'étais pas habitué d'écrire* ». De plus, les stratégies cognitives générales, correspondant à l'utilisation des connaissances, tel

que « (...) *parce qu'il y a des mots qu'on redit, puis je sais ça par cœur* », et à la pratique, tel que « (...) *parce que je me suis beaucoup pratiqué* », sont ressorties seulement lors du post-test, tout comme les stratégies orthographiques lexicales correspondant à la visualisation du mot. Cet exemple explique la visualisation d'un mot par un élève : « *C'est parce que j'imagine des mots dans ma tête* ».

Les questions portant sur l'erreur, la coopération et les stratégies d'écriture seront abordées à travers les objectifs spécifiques de recherche 1.1, 1.2 et 1.3. Les objectifs spécifiques de recherche permettront de répondre plus précisément à l'objectif général de recherche.

4.3 Objectif spécifique de recherche 1.1

Pour répondre à l'objectif spécifique de recherche 1.1, « décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographes approchées, *sur les stratégies orthographiques* », les réponses obtenues, auprès de neuf élèves de première année du premier cycle du primaire, aux questions 5 et 7 de l'entrevue individuelle dirigée, au prétest et au post-test, ont été analysées et seront utilisées.

4.3.1 Stratégies et moyens utilisés pour écrire un nouveau mot

La figure 4-6 illustre les réponses associées aux stratégies d'écriture données par les neuf élèves à la question 5 « *Qu'est-ce que tu fais quand tu veux écrire un mot nouveau?* ». Les réponses ont été réparties dans les cinq niveaux présentés précédemment.

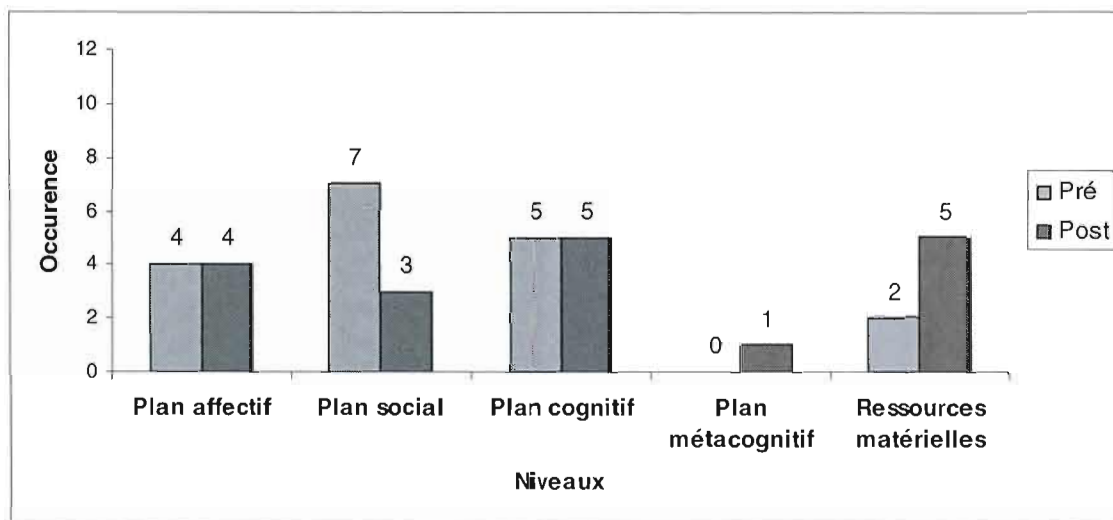


Figure 4-6 Stratégies et moyens utilisés pour écrire un mot nouveau (Question 5)

En comparant les réponses données par les élèves au prétest et au post-test, certaines différences ressortent. Premièrement, une diminution est visible sur le plan social entre le prétest et le post-test. Deuxièmement, aucune stratégie métacognitive n'est présente lors du prétest, alors qu'un élève mentionne l'utilisation de la réflexion en tant que stratégie métacognitive au post-test. Voici un exemple de réflexion métacognitive : « *Bien tu as juste à te questionner puis tu, tu regardes (hésitation), tu penses dans ta tête (hésitation), comment ça s'écrit (...)* ». Finalement, le recours aux ressources matérielles s'accroît lors du post-test et correspond à l'utilisation des cahiers de références et du dictionnaire. Une similitude entre le prétest et le post-test ressort au plan affectif. Il en va de même pour les stratégies au plan cognitif.

Une analyse plus détaillée des plans social et cognitif permettra de mieux distinguer certaines différences entre le prétest et le post-test.

Plan social

Les divisions sur le plan social sont représentées dans le tableau 4-3. Les réponses peuvent être associées soit à l'enseignante ou à un adulte, soit aux coéquipiers, c'est-à-dire les autres élèves de la classe.

Tableau 4-3
Classification des catégories sur le plan social

Plan social	Coéquipiers	Aide/Entraide
		Idées
	Enseignant/Adulte	Lecture d'une histoire sur le rapport à l'erreur
		Aide
		Correction
		Système d'émulation / Rétroaction
		Dictée / Copie de mots / Réponses fournies

Au plan social, les réponses fournies par les élèves, tant lors du prétest que du post-test, concernent l'enseignante et non les coéquipiers. La diminution observée au plan social entre le prétest et le post-test se traduit à travers une baisse dans les catégories « réponses fournies » et « correction ».

Plan cognitif

Au plan cognitif, les réponses données au prétest comme au post-test concernent uniquement les stratégies cognitives. La figure 4-7 présente donc les réponses des élèves à la question 5 se rapportant aux stratégies cognitives.

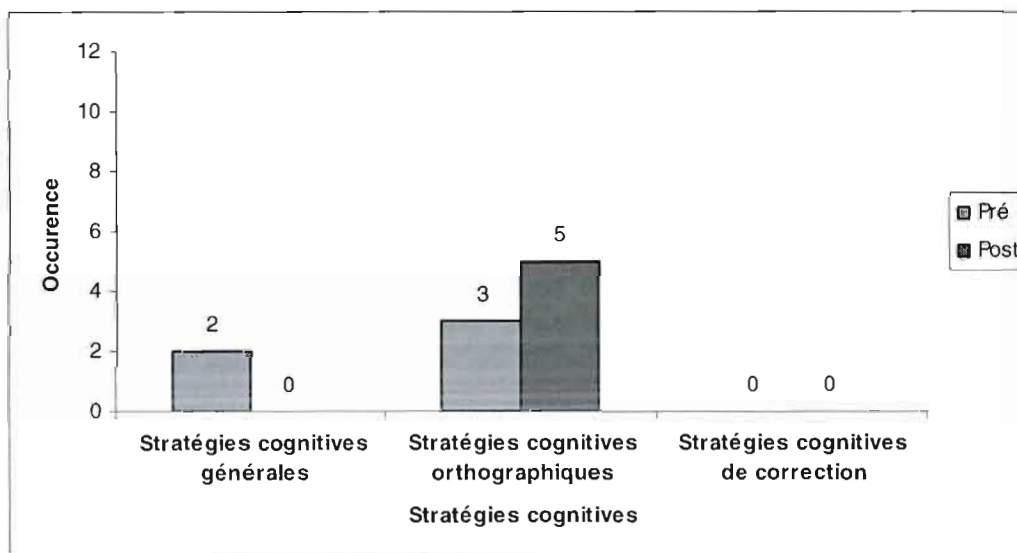


Figure 4-7 Stratégies cognitives (Question 5)

Bien que le nombre de réponses au plan cognitif soit équivalent entre le prétest et le post-test, la répartition des réponses à travers les sous-niveaux varie. Au prétest, les stratégies cognitives sont divisées entre les stratégies générales et orthographiques, alors qu'au post-test, elles se retrouvent toutes au niveau des stratégies orthographiques. Ceci signifie une diminution des stratégies cognitives générales et une augmentation des stratégies cognitives orthographiques. Une observation plus précise des stratégies cognitives orthographiques permettra de décrire de façon plus détaillée cette augmentation.

La figure 4-8 met en lumière les réponses des élèves au plan cognitif classées en tant que stratégies orthographiques. Les stratégies orthographiques proposées sont lexicales, phonologiques et analogiques.

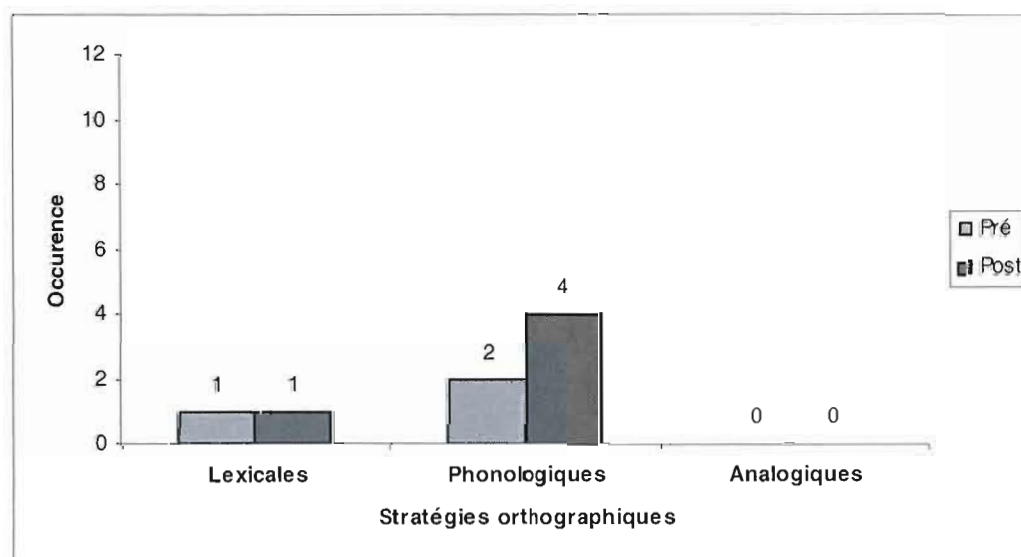


Figure 4-8 Stratégies cognitives orthographiques (Question 5)

L'augmentation des réponses associées aux stratégies orthographiques portent sur les stratégies phonologiques. Une stratégie phonologique concerne la relation entre les sons et les lettres, en voici deux exemples : « *J'essaye de voir mes lettres quoi y fait* », « *Je fais les syllabes (...) je fais di-fê-ren, là j'écris di « ddd-i » « fff-èrr », « en », donc là j'écris différent* ».

4.3.2 Stratégies et moyens utilisés en situation d'écriture

La figure 4-9 met en évidence les stratégies d'écriture mentionnées par les neuf élèves en réponse à la question 7 « *Quelles stratégies ou quels moyens utilises-tu le plus souvent lorsque tu écris?* ».

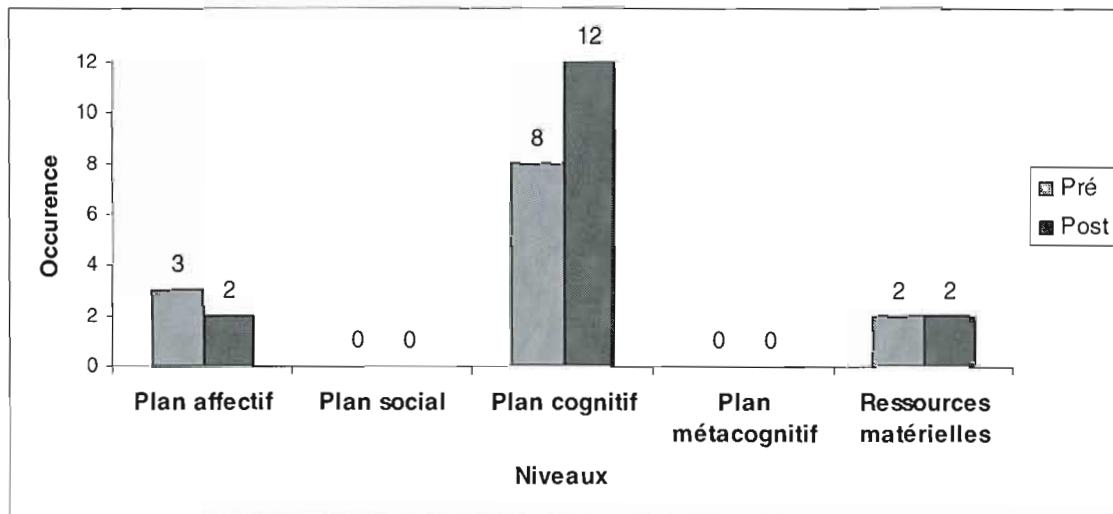


Figure 4-9 Stratégies et moyens utilisés en écriture (Question 7)

Les stratégies et les moyens évoqués par les élèves lors du prétest et du post-test font partie de trois des cinq niveaux : plan affectif, plan cognitif et ressources matérielles. La comparaison entre les stratégies et les moyens nommés par les élèves au prétest et ceux nommés au post-test permet de percevoir certaines différences. La principale différence observée se retrouve au plan cognitif. Effectivement, les réponses associées au plan cognitif sont plus nombreuses au post-test qu'au prétest. Il est également possible de constater une différence au plan affectif par une légère diminution des réponses associées à ce plan lors du post-test. Cette diminution se retrouve au niveau des stratégies affectives liées à l'erreur.

Pour compléter la comparaison entre le prétest et le post-test, un examen plus approfondi du plan cognitif permettra de mieux discerner les détails des différences observées à l'intérieur de ce plan.

Plan cognitif

Les réponses d'élèves à la question 7 se retrouvant dans le plan cognitif portent uniquement sur les stratégies cognitives. La figure 4-10 met donc en lumière les réponses liées aux stratégies cognitives.

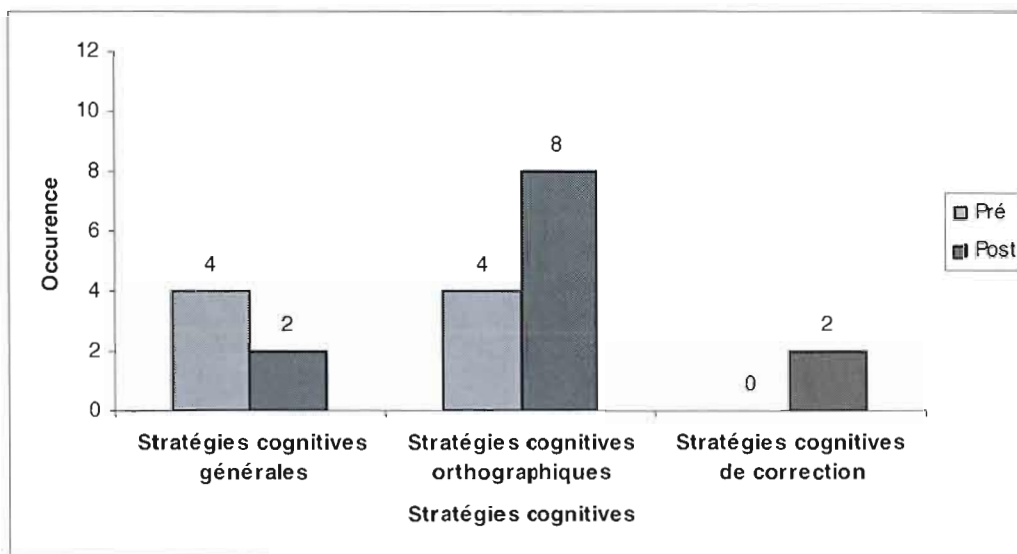


Figure 4-10 Stratégies cognitives (Question 7)

La principale différence entre le prétest et le post-test se distingue au plan cognitif par une augmentation des réponses associées aux stratégies cognitives. Plus particulièrement, l'augmentation se voit au niveau des stratégies cognitives orthographiques. Il est également possible de remarquer une diminution des stratégies cognitives générales entre le prétest et le post-test. Finalement, les stratégies cognitives de correction sont évoquées par les élèves au post-test seulement. Afin de mieux percevoir l'augmentation des réponses concernant les stratégies cognitives orthographiques, ces réponses seront présentées plus en détail dans la prochaine figure.

La figure 4-11 illustre les réponses des élèves faisant référence aux stratégies cognitives orthographiques.

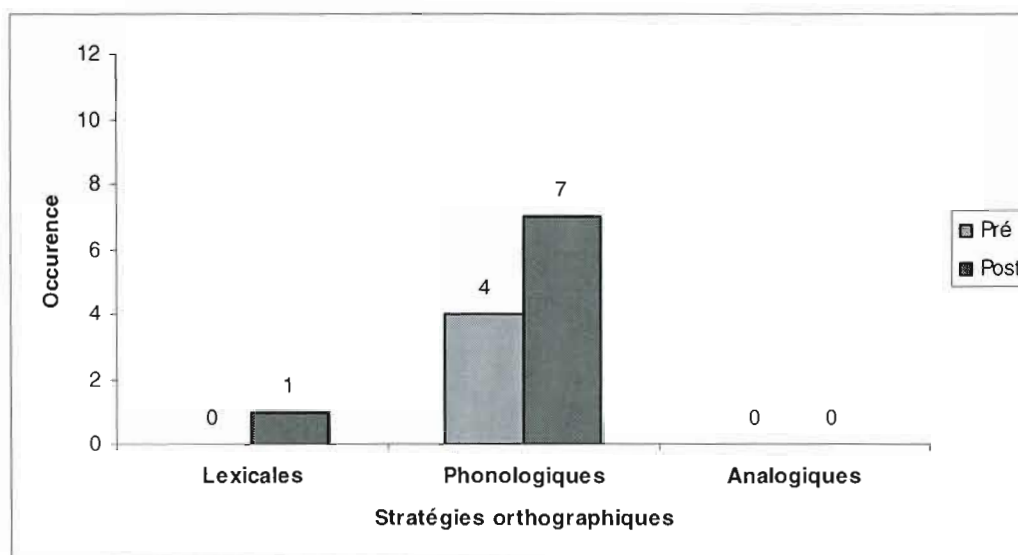


Figure 4-11 Stratégies cognitives orthographiques (Question 7)

En ce qui concerne les stratégies orthographiques, l'augmentation est surtout présente dans la stratégie phonologique, bien qu'elle se voie également dans la stratégie lexicale. La réponse de cet élève illustre une stratégie phonologique liée aux sons des lettres : « *Regarder mes lettres si elles font bien le son, puis mettre des sons amoureux pour que ça marche* ». Une autre stratégie phonologique évoquée par les élèves est celle liée à l'utilisation des syllabes : « *Je prends les syllabes* ». Un élève fait référence à une stratégie lexicale lors du post-test. Il s'agit du repérage de mots connus représentés par cet exemple : « (...) *Il faut que j'encadre des mots, les mots que j'ai déjà appris* ». Au prétest comme au post-test, aucun élève ne mentionne le recours à des stratégies analogiques.

4.4 Objectif spécifique de recherche 1.2

Pour répondre à l'objectif spécifique de recherche 1.2, « décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographes approchées, *sur les conceptions des élèves face à l'erreur* », les réponses obtenues, auprès des neuf élèves de première année du premier cycle du primaire, aux questions 3 et 3-a de l'entrevue individuelle dirigée, au prétest et au post-test, ont été analysées et seront utilisées.

4.4.1 Peur de l'erreur

Les réponses fournies par les élèves à la question 3 « *Dans une classe de première année, des élèves disent qu'ils ont souvent peur de se tromper lorsqu'ils écrivent? Qu'est-ce que tu en penses?* » ont été répertoriées dans un tableau en deux parties : le degré de peur de l'erreur et les raisons associées au degré de peur de l'erreur.

La figure 4-12 présente les réponses liées au degré de peur de l'erreur. Quatre catégories ont été identifiées pour classer les réponses des élèves. La réponse d'un même élève peut se retrouver à la fois dans une des trois premières catégories (Peur, parfois peur, pas peur) ainsi que dans la quatrième catégorie (Changement de conception).

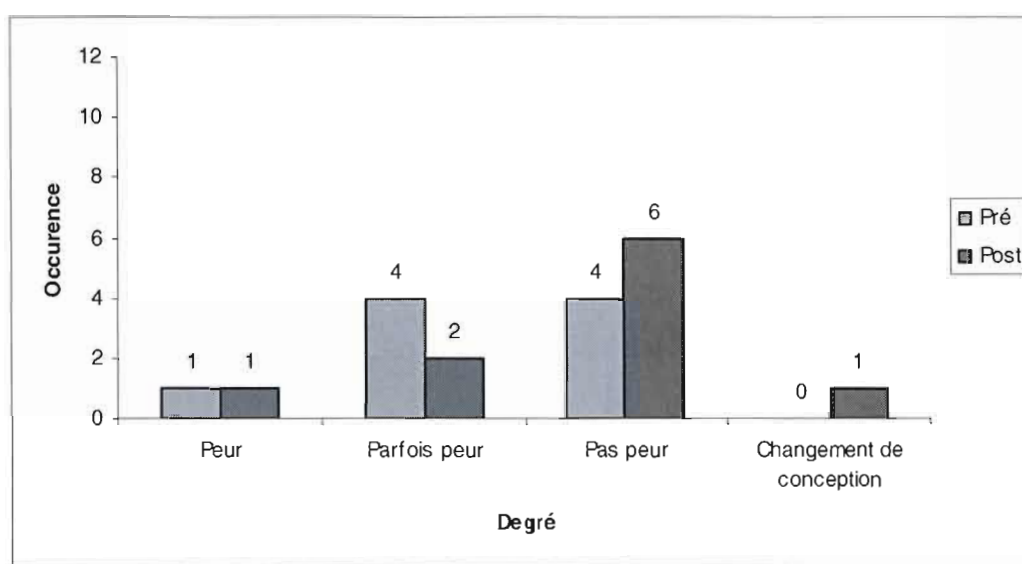


Figure 4-12 Degré de peur de l'erreur en écriture (Question 3)

La comparaison entre les réponses obtenues lors du prétest et celles obtenues lors du post-test permet de constater une augmentation des élèves n'ayant pas peur de l'erreur, ainsi qu'une diminution des élèves ayant parfois peur de l'erreur. De plus, bien que la réponse de l'élève 1 se retrouve dans la même catégorie au prétest qu'au post-test, lors du post-test, l'élève mentionne un changement qui s'amorce en lui par rapport à sa conception de l'erreur. Ce changement semble s'opérer à la suite de la lecture par l'enseignante d'une histoire sur le

rapport à l'erreur, selon la démarche d'intervention proposée dans le cadre méthodologique. Les paroles de l'élève illustrent ce changement de conception conscient : « *Moi j'ai des fois souvent peur, mais mon professeur un moment donné, elle a lu un livre (...) Puis là moi quand j'ai entendu ça dans l'histoire, j'ai dit bien moi ça ne me dérange pas si j'ai des fautes (...)* ».

La figure 4-13 illustre les réponses des élèves à la question 3 associées aux raisons justifiant le degré de peur de l'erreur. Les réponses données par les élèves ont été classées selon cinq niveaux.

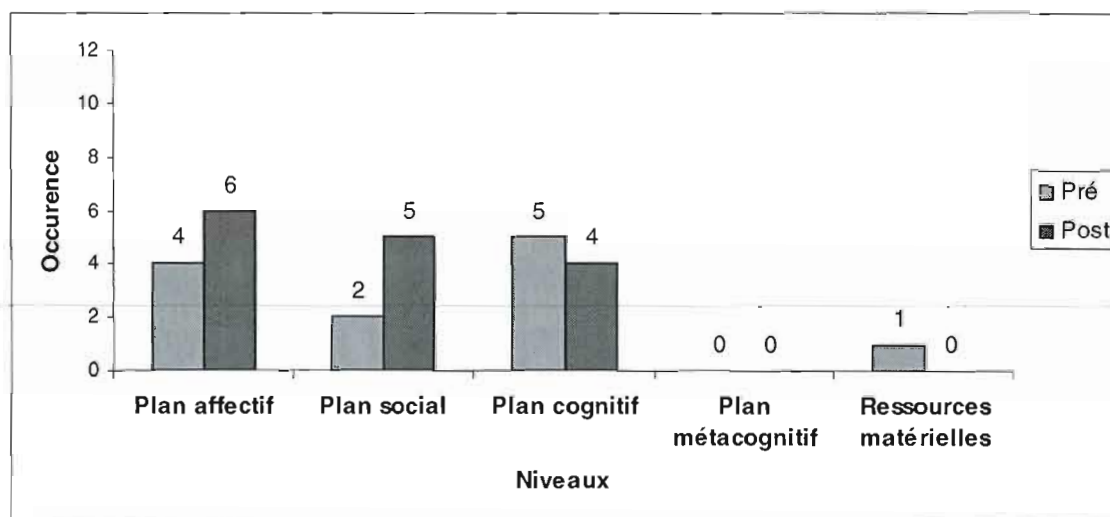


Figure 4-13 Raisons associées au degré de peur de l'erreur en écriture (Question 3)

L'observation des résultats obtenus au prétest et au post-test laisse percevoir certaines différences entre les deux temps. Tout d'abord, une augmentation des réponses au plan affectif ainsi qu'au plan social est visible entre le prétest et le post-test. Puis, une légère diminution des réponses associées au plan cognitif ainsi que celles associées aux ressources matérielles est perceptible entre le prétest et le post-test. Au niveau métacognitif, les résultats n'indiquent aucune référence de la part des élèves à des raisons ou des stratégies métacognitives au prétest comme au post-test.

Comme la majorité des réponses se retrouvent à l'intérieur des plans affectif, social et cognitif, tant pour le prétest que pour le post-test, il serait pertinent de regarder de plus près le contenu de chacun de ses plans afin de mieux percevoir les différences.

Plan affectif

La figure 4-14 met en évidence les réponses des élèves à la question 3. Ces réponses sont des raisons associées au degré de peur de l'erreur en écriture, concernant le plan affectif.

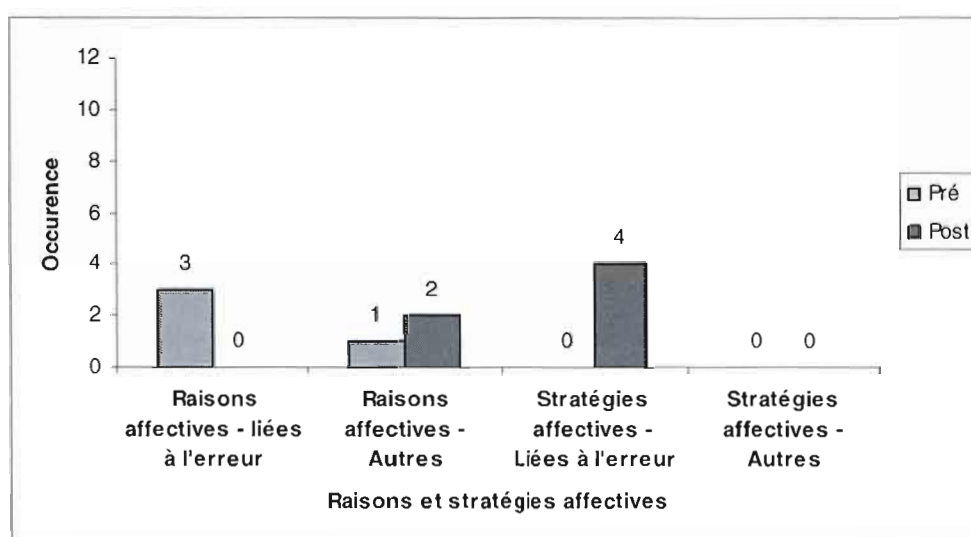


Figure 4-14 Regroupement de réponses sur le plan affectif (Question 3)

Au plan affectif, il est possible de constater qu'entre le prétest et le post-test les raisons affectives diminuent, alors que les stratégies affectives augmentent. En effet, les réponses fournies par les élèves lors du prétest correspondent uniquement à des raisons affectives. Plus précisément, les raisons affectives énumérées sont principalement liées à l'erreur et correspondent aux catégories « fréquence des erreurs » et « besoin de reconnaissance ». Voici un exemple illustrant la catégorie « besoin de reconnaissance » : « (...) parce que moi ça me tente vraiment d'aller dans le trophée parce que j'ai jamais allé dans le trophée, je suis toujours dans rien ». Aucune raison affective liée à l'erreur ne se retrouve au post-test. Au niveau du post-test, les réponses obtenues font majoritairement référence à des stratégies

affectives. Les stratégies affectives mentionnées sont liées à l'erreur et correspondent aux catégories « essai » et « se jeter à l'eau ». La catégorie « se jeter à l'eau » signifie prendre un risque. Aucun élève ne fait référence à une stratégie affective lors du prétest. De plus, les raisons affectives autres mentionnées au post-test correspondent aux catégories « confiance en soi » et « relativité », alors que la raison affective autre énumérée au prétest correspond à la catégorie « sentiment désagréable ».

Plan social

Au plan social, les réponses fournies par les élèves lors du prétest tout comme celles données lors du post-test, sont associées uniquement à l'enseignante et ne font pas référence aux coéquipiers. Cependant, il est possible de remarquer une augmentation du nombre de réponses entre le prétest et le post-test. Les réponses qui se retrouvent principalement au plan social, tant au prétest qu'au post-test, correspondent à la correction et au système d'émulation/rétroaction. Cet exemple représente la correction par l'enseignante des écrits de l'élève : « (...) *Puis si j'ai des fautes, je peux aller, je le donne à l'enseignante et elle me corrige* ». La catégorie « système d'émulation/rétroaction » s'illustre à travers les réponses de ces deux élèves : « *Parce que j'ai peur que le professeur me dise c'est pas correct* » et « *Parce que moi dans ma classe, il y a des affiches; il y a un bonhomme sourire, ça ça veut dire que c'est quand même bien, puis il y a comme un trophée puis ça ça veut dire que c'est très très bien que j'ai juste eu deux ou une faute puis ça ça m'énerve un peu parce que moi ça me tente vraiment d'aller dans le trophée parce que je ne suis jamais allée dans le trophée, je suis toujours dans rien* ». Toutefois, lors du post-test, une nouvelle catégorie, qui n'était pas soulevée au prétest, se voit attribuer des réponses. Il s'agit de la lecture par l'enseignante d'une histoire sur le rapport à l'erreur.

Plan cognitif

La figure 4-15 présente les réponses données par les élèves à la question 3 associées au plan cognitif « *Dans une classe de première année, des élèves disent qu'ils ont souvent peur de se*

tromper lorsqu'ils écrivent? Qu'est-ce que tu en penses? ». Celles-ci sont regroupées en raisons cognitives et stratégies cognitives.

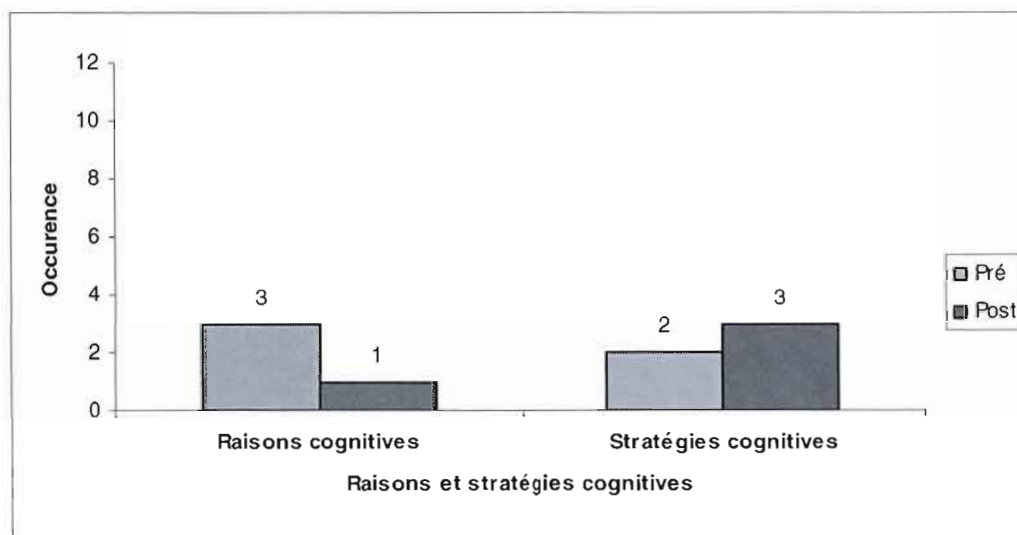


Figure 4-15 Regroupement des réponses sur le plan cognitif (Question 3)

En comparant les résultats, il est possible de faire ressortir les distinctions entre le prétest et le post-test sur le plan cognitif. Une diminution des raisons cognitives et une légère augmentation des stratégies cognitives se font remarquer. Comme présentées au tableau 4-2, les stratégies cognitives se divisent en trois sous-catégories : générales, orthographiques et de correction. À travers les stratégies cognitives mentionnées par les élèves à la question 3, une stratégie orthographique est évoquée lors du prétest, alors qu'aucune réponse n'y fait référence au post-test. Toutefois, aucune stratégie de correction n'est soulignée au prétest, alors qu'elles sont mentionnées lors du post-test.

4.4.2 Gravité de l'erreur

Un tableau séparé en deux parties a permis de classer les réponses fournies par les élèves à la question 3-a « *Certains disent que c'est grave de faire des erreurs et d'autres non. Et toi, qu'est-ce que tu en penses?* ». Les parties du tableau sont la gravité de l'erreur et les raisons associées à la gravité de l'erreur.

Dans la figure 4-16, les réponses associées au degré de gravité de l'erreur sont classées selon deux catégories : « grave » et « pas grave ». La réponse d'un même élève peut être classée dans les deux catégories lorsque par exemple un élève s'exprime ainsi : « *Bien, moi je pense les deux* ».

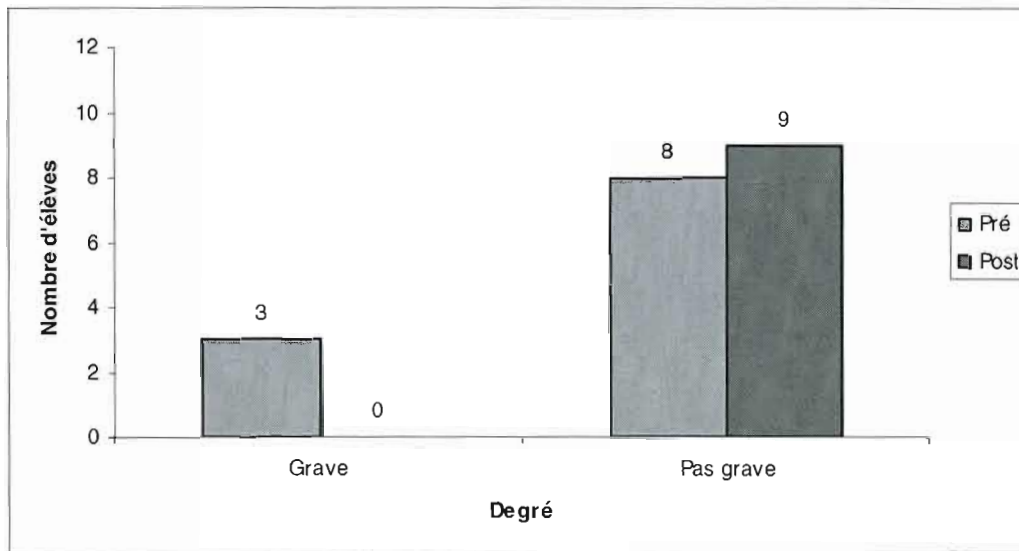


Figure 4-16 Degré de gravité de l'erreur (Question 3-a)

La comparaison des réponses obtenues lors du prétest avec celles obtenues lors du post-test montre une diminution des élèves considérant l'erreur comme « grave », ainsi qu'une légère augmentation des élèves considérant l'erreur comme « pas grave ».

La figure 4-17 expose les réponses obtenues auprès des élèves à la question 3-a. Ces réponses sont une justification du degré de gravité de l'erreur attribué.

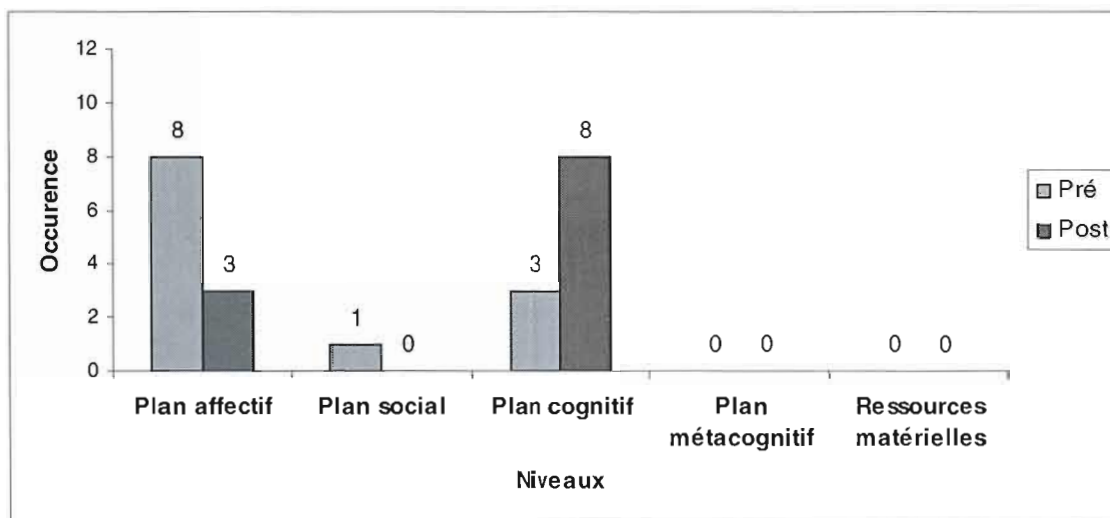


Figure 4-17 Raisons associées au degré de gravité de l'erreur (Question 3-a)

La comparaison des résultats du prétest avec ceux du post-test permet de percevoir une différence importante entre les deux principaux niveaux : affectif et cognitif. Alors qu'au prétest la majorité des raisons correspondent au plan affectif, au post-test, les réponses sont majoritairement associées au plan cognitif. Il est ainsi possible de constater une diminution au plan affectif et une augmentation au plan cognitif lors du passage au post-test. Une légère diminution au plan social est également perceptible. La catégorie « système d'émulation/rétroaction » présente au prétest dans le plan social, ne l'est plus lors du post-test. Voici un exemple de réponse catégorisée comme « Système d'émulation/rétroaction » : « *Parce que nous on fait comme dans les champions puis dans les vedettes puis si on n'est pas bon on est dans rien* ».

Comme les différences majeures se retrouvent aux plans affectif et cognitif, ceux-ci méritent une observation plus approfondie.

Plan affectif

La figure 4-18 illustre les réponses transmises par les élèves à la question 3-a, touchant le plan affectif.

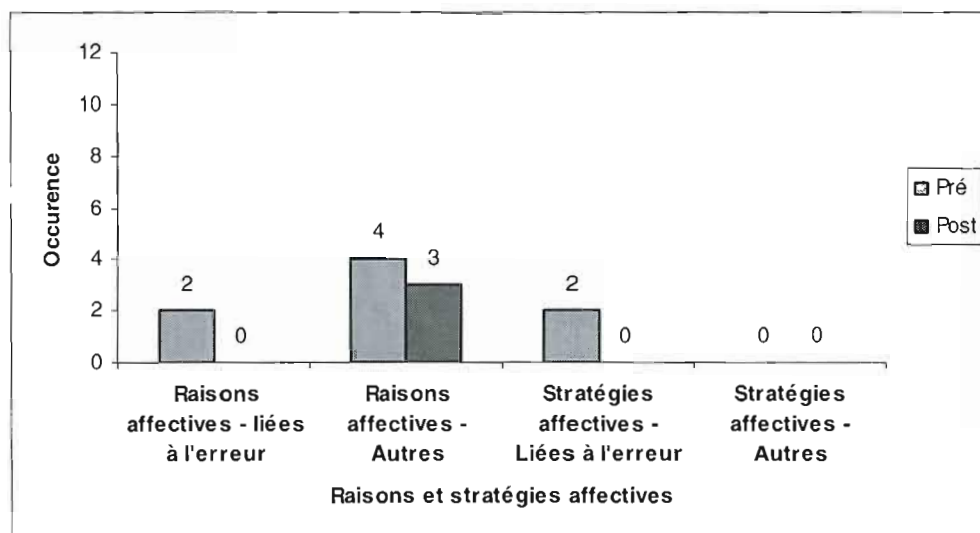


Figure 4-18 Regroupement des réponses sur le plan affectif (Question 3-a)

Une réduction des réponses au plan affectif est visible entre le prétest et le post-test. Au plan affectif, les réponses évoquées au prétest sont partagées entre les raisons et les stratégies affectives. La majorité des réponses classées au plan affectif au prétest correspondant à des raisons affectives et se divisent entre les raisons affectives liées à l'erreur et les raisons autres. Au post-test, seules les raisons affectives autres sont nommées par les élèves. La réduction entre le prétest et le post-test se perçoit tant au niveau des raisons affectives qu'au niveau des stratégies affectives. Cette baisse se retrouve principalement dans les raisons ainsi que dans les stratégies liées à l'erreur. Au prétest, les raisons affectives liées à l'erreur évoquées par les élèves font référence à la « fréquence des erreurs » et au « besoin de reconnaissance ». Aucun élève ne mentionne de raison liée à l'erreur au post-test. En ce qui concerne les raisons affectives autres, la catégorie « relativité » se retrouve de façon majoritaire au prétest comme au post-test. Plusieurs réponses ont été catégorisées dans « relativité » et en voici un exemple : « *Bien c'est parce que c'est rien que de l'écriture, puis ce n'est pas grave de se tromper, tout le monde se trompe des fois* ». Les stratégies affectives liées à l'erreur mises de l'avant au prétest correspondent à la « possibilité de se reprendre », par exemple : « *des fois je dis c'est pas grave je vais me reprendre la prochaine fois* ».

Plan cognitif

Les réponses des élèves à la question 3-a, concernant le plan cognitif, sont représentées dans la figure 4-19.

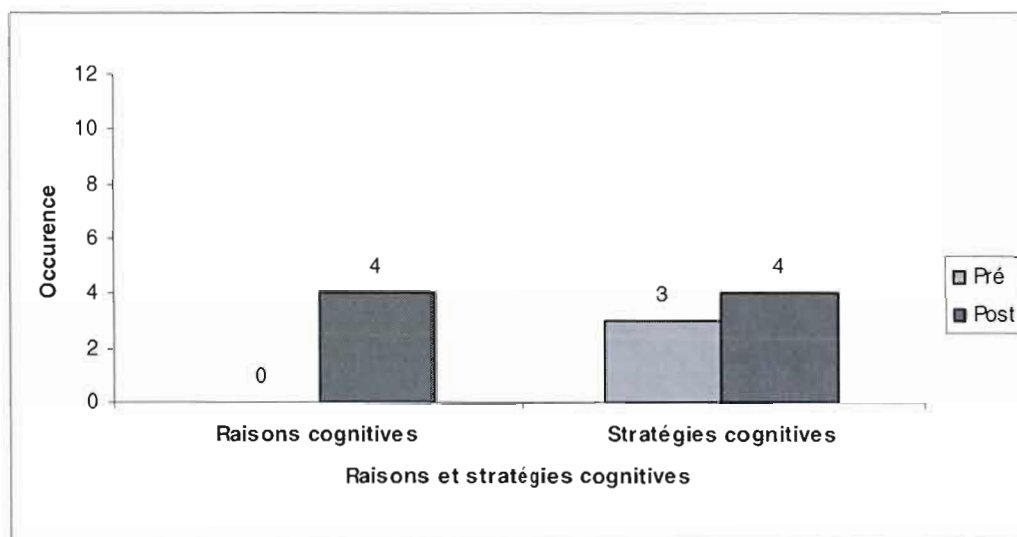


Figure 4-19 Regroupement des réponses sur le plan cognitif (Question 3-a)

La comparaison des résultats du prétest et du post-test permet de faire ressortir les principales différences au plan cognitif. L'augmentation principale entre les deux temps se trouve au niveau des raisons cognitives. La notion d'apprentissage, faisant partie des raisons cognitives, est évoquée uniquement lors du post-test. Une légère augmentation est également perceptible au post-test en ce qui concerne les stratégies cognitives de correction et la catégorie « réécriture » s'ajoute à ce moment.

4.5 Objectif spécifique de recherche 1.3

Pour répondre à l'objectif spécifique de recherche 1.3, « décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographes approchées, *sur les conceptions des élèves face à la coopération* », les réponses obtenues, auprès des neufs élèves de première année du premier cycle du primaire, à la question 8 de l'entrevue individuelle dirigée, au prétest et au post-test, a été analysée et sera présentée dans les lignes qui suivent.

4.5.1 Préférence de regroupement en situation d'écriture

La figure 4-20 présente la préférence de regroupement des élèves lors d'une situation d'écriture en réponse à la question 8 «*Ton enseignante te propose d'écrire un texte seul ou en équipe, que choisirais-tu? Pourquoi?* ». Les regroupements identifiés sont : « Seul » et « En équipe ». Un même élève peut déclarer une préférence pour les deux types de regroupement et sa réponse sera comptabilisée dans les deux catégories.

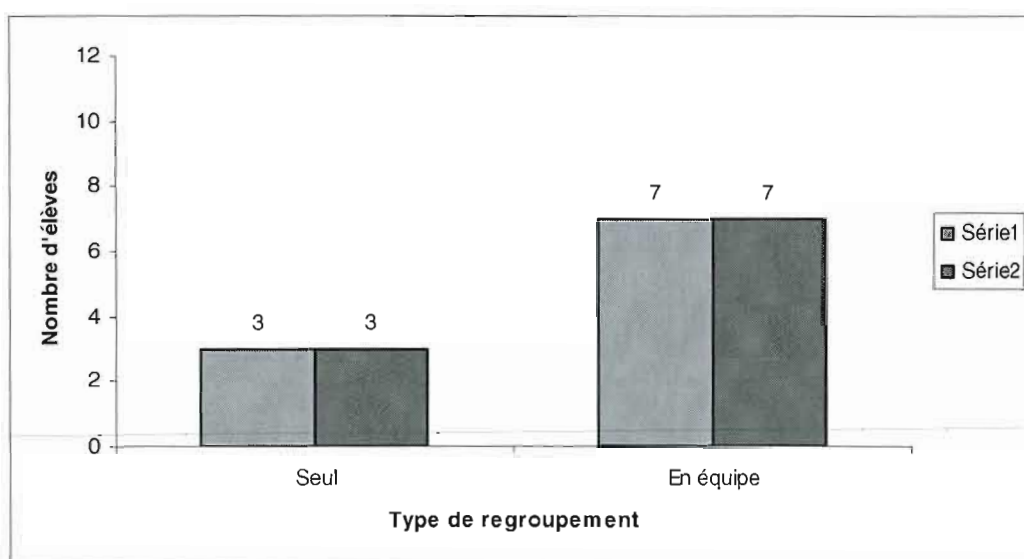


Figure 4-20 Préférence de regroupement en situation d'écriture (Question 8)

Les réponses fournies par les élèves, tant lors du prétest que du post-test, concernant leur préférence de regroupement en situation d'écriture, présente une préférence majoritaire pour le regroupement en équipe. Bien que la préférence de regroupement de certains élèves ait changé lors du post-test, le résultat global demeure le même c'est-à-dire que le sujet 3 est passé d'une préférence pour le travail seul à une préférence pour le travail en équipe, alors que le sujet 13 a changé inversement sa préférence, passant du regroupement en équipe au regroupement individuel.

La figure 4-21 représente les raisons données par les élèves pour justifier leur préférence de regroupement lors d'une situation d'écriture.

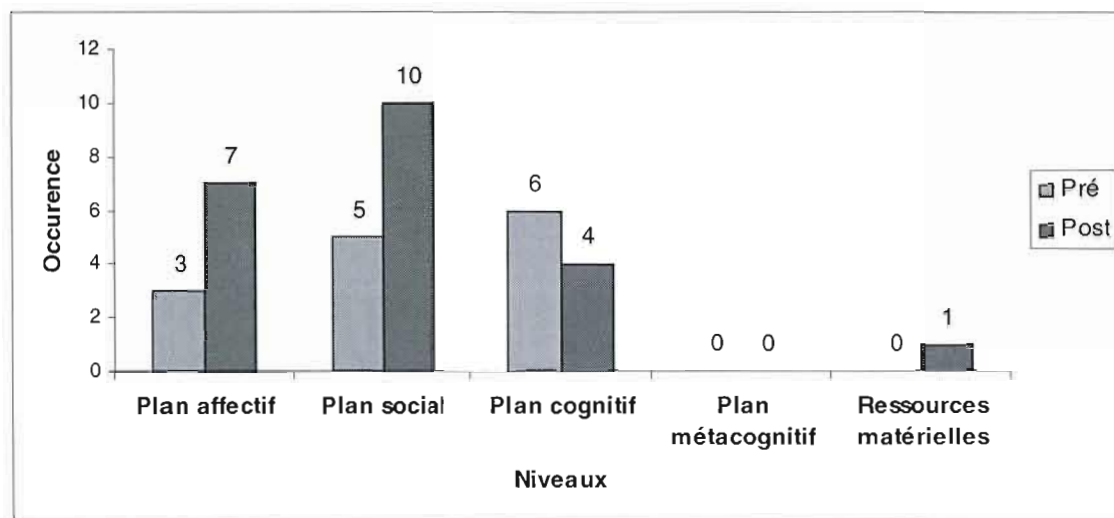


Figure 4-21 Raisons associées à la préférence de regroupement (Question 8)

Bien que la préférence de regroupement soit similaire entre le prétest et le post-test, il est tout de même possible de remarquer certaines différences dans les raisons justifiant cette préférence. De façon générale, le nombre de réponses des élèves est plus nombreux au post-test qu'au prétest. De plus, une augmentation significative des réponses associées au plan affectif ainsi qu'au plan social est perceptible entre le prétest et le post-test. Une légère augmentation est également présente au niveau des ressources matérielles. Finalement, les réponses classées au plan cognitif ont diminué entre le prétest et le post-test.

Comme les principales différences concernent les plans affectif, social et cognitif, il serait intéressant de les observer de façon plus détaillée.

Plan affectif

Sur le plan affectif, les réponses des élèves à la question 8 sont représentées dans la figure suivante.

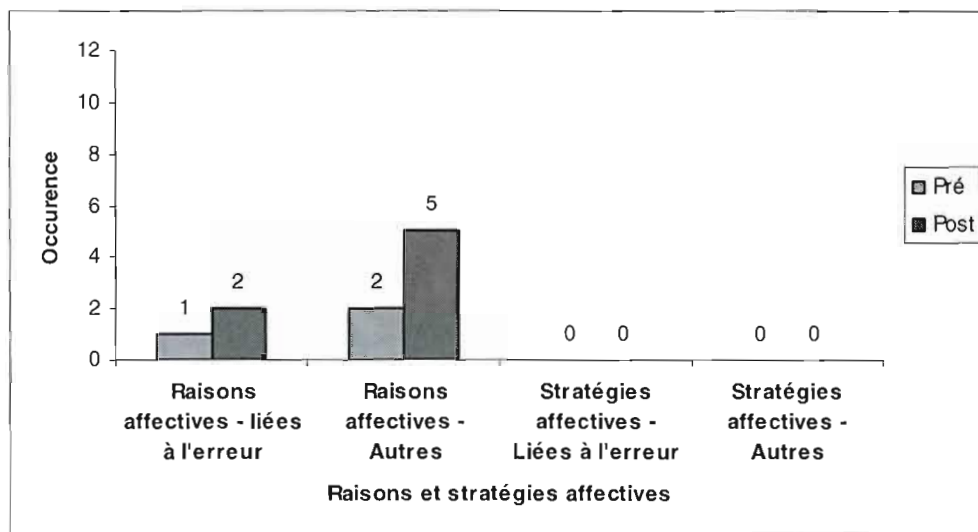


Figure 4-22 Regroupement des réponses sur le plan affectif (Question 8)

Au plan affectif, les réponses fournies, tant lors du prétest que lors du post-test, correspondent uniquement à des raisons affectives et sont partagées entre les raisons affectives liées à l'erreur et les raisons affectives autres. Aucune stratégie affective n'est mentionnée pour le prétest comme pour le post-test. Au prétest, les réponses sont classées dans les catégories suivantes : « fréquence des erreurs », « sentiment désagréable » et « sentiment agréable ». Au post-test, les raisons affectives autres sont majoritaires et correspondent principalement à la catégorie « sentiment agréable », suivie par « amour de l'écriture » et « confiance en soi ». En ce qui concerne les raisons affectives liées à l'erreur, les réponses correspondent à la catégorie « fréquence des erreurs ». L'augmentation observée au plan affectif entre le prétest et le post-test, se retrouve de façon majoritaire à l'intérieur des raisons affectives autres et se traduit par un plus grand nombre de réponses correspondant à la catégorie « sentiment agréable », la disparition de la catégorie « sentiment désagréable » et l'arrivée des catégories « amour de l'écriture » et « confiance en soi ». Une légère augmentation au niveau des raisons affectives liées à l'erreur peut également être soulignée.

Plan social

Au plan social, les réponses obtenues auprès des élèves au prétest comme au post-test font référence aux coéquipiers seulement. Aucune réponse ne mentionne le recours à l'enseignant ou à l'adulte. Au prétest, les réponses correspondent principalement à la catégorie « aide/entraide ». Au post-test, les réponses correspondent principalement aux catégories « idée » et « aide/entraide ». Le nombre de réponses faisant allusion aux idées est plus nombreux au post-test qu'au prétest.

Plan cognitif

La figure 4-23 présente les justifications des élèves à la question 8 se rapportant au plan cognitif.

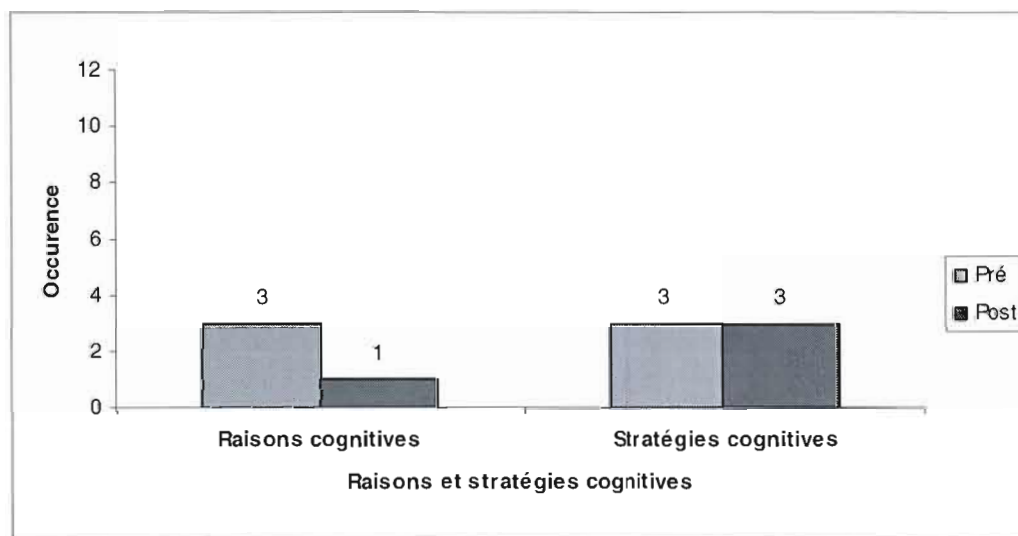


Figure 4-23 Regroupement des réponses sur le plan cognitif (Question 8)

En comparant les résultats du prétest avec ceux du post-test, il est possible de remarquer une diminution des raisons cognitives générales et une répartition différente des stratégies cognitives. Au prétest, seules les stratégies cognitives générales sont mises de l'avant. Au post-test, les réponses font référence aux stratégies cognitives générales ainsi qu'aux stratégies de correction.

Les résultats présentés au cours de ce chapitre seront interprétés dans le chapitre suivant afin de répondre plus précisément aux différents objectifs de recherche.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

5.1 Introduction

À partir des figures illustrant les principales réponses apportées par les élèves aux questions d'entrevue, présentées dans le chapitre précédent, il est désormais possible d'interpréter ces résultats en établissant une comparaison entre les réponses données par les élèves au prétest avec celles données au post-test. L'interprétation des données se fera donc au cours de ce présent chapitre et sera divisée en quatre parties. Les trois premières parties porteront sur les objectifs spécifiques de recherche, puis la dernière partie soutiendra l'objectif général de recherche. En effet, l'objectif général conclura ce chapitre afin de synthétiser les informations et de voir en quoi les objectifs spécifiques ont permis de répondre à cet objectif. Pour appuyer l'objectif général, les analyses effectuées en réponse aux objectifs spécifiques seront reprises et mises en relation. Voici un rappel des objectifs orientant cette recherche.

Objectif général de recherche

Décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographe approchées, sur le comportement stratégique et les conceptions d'élèves de première année du primaire en écriture.

Objectif spécifique de recherche 1.1

Décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographes approchées sur les stratégies orthographiques des élèves.

Objectif spécifique de recherche 1.2

Décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographes approchées, sur la conception des élèves face à l'erreur.

Objectif spécifique de recherche 1.3

Décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographes approchées, sur la conception des élèves face à la coopération;

5.2 Objectif spécifique de recherche 1.1

Pour décrire l'impact des tâches d'écriture suggérées dans l'expérimentation sur les stratégies orthographiques des élèves, les résultats exposés au chapitre IV seront détaillés dans le présent chapitre.

Premièrement, l'analyse des données a permis de remarquer une diminution des réponses attribuées au plan social, données fournies par les élèves à la question 5 portant sur les moyens utilisés pour écrire un mot nouveau, lors du post-test. La diminution observée sur le plan social se traduit par une baisse de réponses faisant référence à l'enseignante et correspondant aux catégories « réponses fournies » et « correction ». La catégorie « réponse fournie » fait allusion au recours à l'enseignante afin qu'elle donne aux élèves la réponse, par exemple l'orthographe d'un mot, sans que les élèves aient à chercher. Voici un exemple de réponse associée à la catégorie « réponses fournies » : « *Mais souvent le professeur quand c'est des mots nouveaux que l'on ne connaît pas elle nous les donne gratuitement* ». La catégorie « correction » s'applique lorsque l'enfant mentionne la correction de ses écrits faite par l'enseignante. Cette diminution au plan social laisse croire à une augmentation de l'autonomie de l'élève par rapport au soutien de l'enseignant. Avant l'expérimentation, les

élèves semblaient se fier davantage à l'enseignante pour leur donner l'orthographe d'un mot qu'ils ne connaissaient pas. Ils semblent désormais avoir moins recours à l'enseignante en situation d'orthographe. Il est possible que les élèves aient développé d'autres moyens et stratégies leur permettant de se débrouiller davantage seuls face à un problème linguistique. La pratique des orthographe approchées favorise justement la réflexion sur la langue et le partage de stratégies (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Il est fort probable que les élèves aient enrichi leur bagage de stratégies à travers les tâches d'orthographe approchées. De plus, selon l'étude réalisée par Clarke (1988), les élèves en situation d'orthographe approchées semblent écrire de façon plus autonome. Toutefois, à la question 7, portant sur les stratégies et les moyens utilisés par les élèves en écriture, aucun élève, tant au prétest qu'au post-test, n'a fait mention de réponses associées au plan social. La question 7 porte directement sur les stratégies et les moyens utilisés le plus souvent par l'élève lorsqu'il écrit. Comme la question est plus précise et portant spécifiquement sur les stratégies, ceci peut induire les élèves vers une réponse davantage cognitive.

Deuxièmement, au plan cognitif, les réponses des élèves fournies à la question 5, portant sur les moyens utilisés par les élèves pour écrire un mot nouveau, sont du même nombre au prétest comme au post-test, alors qu'à la question 7, portant sur les stratégies utilisées en situation d'écriture, une augmentation est remarquée au post-test. En poussant l'analyse dans le détail du plan cognitif, il est possible de remarquer que les stratégies cognitives orthographiques augmentent au post-test pour les deux questions. Cette augmentation permet de supposer que les tâches d'écriture coopératives proposées, inspirées de l'approche des orthographe approchées, ont influencé positivement les stratégies cognitives orthographiques. Comme les élèves font plus souvent référence à l'utilisation des stratégies orthographiques lors de l'entrevue à la suite de l'expérimentation, ceci pourrait laisser sous-entendre qu'ils utilisent davantage de stratégies orthographiques lorsqu'ils écrivent. Du moins, les élèves semblent davantage en mesure d'expliquer lors du post-test les stratégies qu'ils utilisent. Comme mentionné dans le paragraphe précédent, l'approche des orthographe approchées encourage les échanges concernant les stratégies entre les élèves ainsi que les explications des tentatives d'écriture effectuées (Charron, 2006; Montésinos-

Gelet et Morin, 2006). Ainsi, il est possible de supposer que les élèves enrichissent leur bagage de stratégies et prennent davantage conscience des démarches et moyens qu'ils utilisent lorsqu'ils écrivent. Ce partage de stratégies s'amplifie d'autant plus par le regroupement coopératif privilégié lors des tâches d'écriture en classe.

Une analyse plus détaillée des stratégies cognitives orthographiques permet d'appuyer l'objectif de recherche exposé précédemment. Lors des questions 5 et 7, les élèves font principalement référence aux stratégies orthographiques phonologiques et les réponses associées à ce type de stratégies augmentent au post-test. Voici deux exemples de stratégies orthographiques phonologiques énoncées lors du post-test : *« Je fais les syllabes (...) je fais di-fè-ren, là j'écris di « ddd-i » « fff-èrr », « en », donc là j'écris différent »* ainsi que *« regarder mes lettres si elles font bien le son puis mettre des sons amoureux pour que ça marche »*. Ces exemples illustrent la référence que font certains élèves au découpage d'un mot en syllabes et à l'habileté d'étirer ce mot pour en extraire les sons. Selon, Montésinos-Gelet et Morin (2006), la stratégie phonologique est souvent utilisée par les élèves en début d'apprentissage. Comme le bagage de mots emmagasinés dans le lexique mental est limité, les élèves utilisent la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes lorsqu'ils sont confrontés à de nouveaux mots (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). L'augmentation des références aux stratégies phonologiques faites par les élèves lors du post-test peut s'expliquer en partie par la pratique des orthographes approchées réalisées en classe. En effet, cette pratique invite les élèves à écrire à partir des connaissances qu'ils possèdent sur la langue. Puis, elle encourage les élèves à justifier leur proposition d'écriture et à partager leurs stratégies avec les autres (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). À travers les essais, la réflexion, l'argumentation et le partage, les élèves développent ainsi des stratégies leur permettant d'écrire des mots nouveaux.

Quelques élèves font également référence aux stratégies lexicales qui augmentent légèrement à la question 7 lors du post-test. Voici un exemple de stratégie lexicale faisant référence à la visualisation du mot : *« je lis dans ma tête après je le fais »*. En effet, l'élève se crée une image mentale du mot avant de l'écrire. Voici un autre exemple de stratégie lexicale qui fait

plus précisément référence au repérage des mots connus : « *il faut que j'encadre des mots, les mots que j'ai déjà appris* ». L'élève a emmagasiné en mémoire certains mots appris qu'il repère dans son texte lorsqu'il écrit. L'utilisation de la stratégie lexicale par les élèves augmente généralement au cours de l'apprentissage de l'écrit. En effet, avec l'expérience, le répertoire de mots connus des élèves s'agrandit (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). La pratique des orthographes approchées offre justement aux élèves des occasions de vivre des expériences d'écriture leur permettant d'enrichir leur lexique mental.

Dans les réponses aux deux questions, au prétest comme au post-test, aucun élève ne mentionne le recours aux stratégies orthographiques analogiques. Les stratégies phonologiques et lexicales évoquées par les élèves lors de l'entrevue rejoignent les principales stratégies orthographiques exposées dans la problématique. Certains auteurs tels que Montésinos-Gelet et Morin (2006), David (2003b) ainsi que Charron (2006) affirment que les élèves peuvent utiliser des stratégies analogiques dès le préscolaire lorsque l'enseignante met en place des situations d'apprentissage où les élèves sont amenés à utiliser la stratégie analogique. Les résultats de cette recherche ne permettent pas d'appuyer ce point de vue puisqu'aucune stratégie analogique n'a été mentionnée par les élèves. Toutefois, lors de son entrevue, l'enseignante signale le recours par les élèves à une stratégie analogique en classe. En effet, elle affirme que les élèves faisaient des références à d'autres mots lorsqu'ils se questionnaient sur l'orthographe d'un mot inconnu. Ils demandaient, par exemple, « *Est-ce que je l'écris comme le « an » dans tel mot ou dans tel mot?* ». De plus, le fait que les stratégies orthographiques proposées n'aient pas été présentées directement aux élèves peut expliquer en partie pourquoi les élèves n'évoquent pas de stratégies analogiques en entrevue. À l'inverse, l'enseignant qui enseigne les stratégies de façon systématique favorise l'exploration et la découverte de stratégies variées chez les élèves (Weinstein et Hume, 2001). Il serait possible de prétendre que les élèves pourraient donc plus facilement les nommer. Or, il est difficile de savoir dans quelle mesure l'enseignante du projet a fait des références avec les élèves à la stratégie analogique.

En résumé, les tâches d'écriture proposées semblent avoir eu un impact positif sur les stratégies cognitives orthographiques, plus particulièrement sur les stratégies phonologiques. Comme mentionné précédemment, les stratégies phonologiques sont grandement utilisées par les élèves en début d'apprentissage (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Les résultats de la présente recherche suivent également cette direction, puisque les élèves rencontrés sont en première année du primaire, donc au début de leur apprentissage de l'écrit. Toutefois, l'observation et l'analyse pratique des élèves en situation d'écriture permettraient de confirmer cette affirmation.

Au plan cognitif, une diminution des stratégies cognitives générales, entre le prétest et le post-test, est remarquée. Comme les stratégies générales sont plus larges, il est possible de croire que lors du post-test, les élèves sont en mesure de préciser davantage les stratégies qu'ils utilisent en situation d'écriture, ce qui pourrait expliquer cette diminution. En effet, l'approche des orthographe approchées, proposée dans le cadre de l'expérimentation, accorde beaucoup d'importance à la justification des hypothèses d'écriture et au partage des stratégies utilisées (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Ainsi, par la pratique et l'expérience, les élèves pourraient être davantage habilités à nommer et expliquer la stratégie utilisée. En travaillant en coopération, les élèves sont en contact avec des élèves qui peuvent leur servir de modèle quant à l'utilisation de stratégies orthographiques. Selon la théorie de zone proximale de développement de Vygotsky (1978), un élève peut atteindre un niveau de développement plus élaboré et résoudre des tâches plus complexes grâce à l'apport de ses pairs. Par le partage et la discussion, ils peuvent ainsi enrichir leur répertoire de stratégies. Certains chercheurs, tels que Charron (2006), Montésinos-Gelet et Morin (2006), affirment justement que les conflits sociocognitifs ainsi que le partage de stratégies sont favorisés par les discussions au sein d'un petit groupe. Cette idée est appuyée par Qin et al. (1995) qui stipulent que les échanges et le partage de stratégies permettent aux élèves d'enrichir leur bagage et d'accroître les moyens leur permettant de réagir face à diverses situations. Selon une étude réalisée par Montésinos-Gelet et Morin (2004) concernant l'impact du travail en collaboration sur le développement de l'écrit chez des enfants de

maternelle, la confrontation et l'argumentation encouragées par le travail en équipe contribuent à affiner les connaissances des élèves en orthographe.

De plus, à la question 7, lors du post-test, des stratégies cognitives de correction sont évoquées. En voici un exemple : « *On met un point rose quand on a trouvé les mots par-dessus les mots (...) on fait notre code jaune, la lettre majuscule et le point. On fait les lunettes quand c'est « mes », « les », « ses » (...) puis là bien des lunettes aux « s » ou « x »* ». Cet élève fait référence au code d'écriture qu'il utilise pour se corriger lorsqu'il écrit. Certains élèves semblent donc avoir développé de nouvelles stratégies cognitives, leur permettant de vérifier et corriger leurs écrits de façon autonome, sans recourir à l'enseignant. Comme ces stratégies de correction ne sont mentionnées qu'au post-test, ceci laisse supposer qu'elles se sont développées à la suite de l'expérimentation en classe. L'expérimentation peut donc avoir joué un rôle sur le développement de stratégies orthographiques, mais également de stratégies de correction. Toutefois, il est important de tenir compte des interventions réalisées par l'enseignante tout au long de la durée de l'expérimentation. En effet, en plus des approches proposées, l'enseignante pourrait avoir enseigné explicitement des stratégies et des méthodes de correction aux élèves. Ces interventions peuvent avoir influencé les résultats obtenus.

L'approche des orthographes approchées vécues par les élèves au cours de l'expérimentation favorise l'établissement d'un lien entre les hypothèses d'écriture et la norme orthographique. Ainsi, les élèves sont invités à partir à la recherche de la norme et sont amenés à comparer la norme avec leurs propositions (Charron, 2006). Ils développent alors une préoccupation orthographique et acquièrent des moyens leur permettant de vérifier et de corriger leurs écrits. Certains chercheurs, tels que Brasacchio et al. (2001), Gentry (2000) et Rieben et al. (2005) affirment qu'accompagner la pratique des orthographes approchées d'un retour sur la norme permet justement à l'élève de développer une préoccupation face à la norme orthographique. Cette préoccupation peut inciter les élèves à vérifier leurs écrits et favoriser le développement de stratégies de correction. De plus, selon Mathan et Koedinger (2005), la possibilité de faire des erreurs et de se questionner sur celles-ci favorise le développement d'habiletés

d'évaluation. Le présent projet de recherche accordait justement une grande importance à l'implantation d'une pédagogie de l'erreur à travers l'expérimentation en classe.

Comme mentionné précédemment, les élèves semblent avoir moins recours à l'enseignante lors du post-test, donc à la suite de l'expérimentation en classe. Il est possible d'entrevoir un lien entre le fait que les élèves aient moins recours à l'enseignante et l'utilisation de stratégies orthographiques et de correction qu'ils évoquent davantage. Comme les élèves semblent avoir un bagage plus vaste de stratégies, il est possible que ceux-ci aient moins besoin de l'enseignante. Cette idée rejoint la visée de l'enseignement stratégique qui favorise le développement de stratégies efficaces chez les élèves à travers la démonstration et le modelage pour les guider graduellement vers une pratique de plus en plus autonome (Archambault et Chouinard, 1996; Tardif, 1997). Dans le cas de la présente recherche, le modelage s'effectue tout au long des tâches d'écriture coopératives à travers les discussions entre pairs ainsi que lors des retours collectifs par le partage de démarches et de stratégies.

En ce qui concerne le plan métacognitif, un élève mentionne l'utilisation de la stratégie métacognitive de réflexion lors du post-test à la question 5. Cet élève se questionne sur l'orthographe du mot « différent » : *« Je me questionne (...) mais surtout le « en » je dis ça devrait être « en » parce que c'est « e-n » ou « a-n », tu sais je me questionne, moi je dirais plus « e-n ».* Cet énoncé illustre que l'élève est conscient du processus de réflexion qu'il effectue lorsqu'il tente d'orthographier un mot. De plus, il est capable de l'expliquer à voix haute. Ce comportement n'a été observé que chez un seul élève et ceci uniquement lors du post-test. Malgré tout, ceci peut laisser croire que l'expérimentation a eu un impact sur sa capacité à utiliser des stratégies métacognitives en situation d'écriture. En effet, l'approche des orthographes approchées encourage les élèves à devenir davantage réflexif par rapport à la langue (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Morin et Montésinos-Gelet, 2006) et à expliquer leur procédure (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Il est donc fort probable que pour cet élève, l'expérimentation ait eu un impact sur sa capacité à prendre conscience de ce qui se passe dans sa tête et à se questionner davantage par rapport à sa pratique d'écriture. De plus, selon Mathan et Koedinger (2005), le fait d'offrir la

possibilité à l'élève de corriger lui-même ses erreurs et de se questionner par rapport à celles-ci favorise le développement d'habiletés d'autorégulation et de stratégies métacognitives.

À travers sa réponse à la question 5 « *Je me questionne (...) mais surtout le « en » je dis ça devrait être « en » parce que c'est « e-n » ou « a-n », tu sais je me questionne, moi je dirais plus « e-n »* », cet élève semble également avoir développé une préoccupation liée à la norme orthographique puisqu'il se questionne sur l'emploi du bon phonogramme pour représenter le son entendu. La pratique des orthographes approchées en classe pourrait avoir contribué à développer une prise de conscience chez cet élève face à la norme orthographique par le questionnement sur la langue et le retour sur la norme favorisés par cette approche. L'impact de la pratique des orthographes approchées sur la préoccupation par rapport à la norme orthographique a été soulevé dans l'étude de Montésinos-Gelet et Morin (2006). Cette préoccupation face à la norme orthographique fait partie des préoccupations vécues par le jeune scripteur présenté par Montésinos-Gelet et Morin (2006) à partir des travaux réalisés par Besse et L'ACLE (2000). Cette préoccupation se caractérise par un souci de l'élève pour orthographier correctement un mot. Il prend davantage conscience des règles lexicales et grammaticales associées au système orthographique (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Au cours de l'entrevue, l'enseignante aborde justement cette préoccupation observée chez ses élèves pour choisir le bon phonogramme à l'intérieur d'un mot. En plus d'observer une préoccupation face à la norme, l'enseignante mentionne également la présence d'une amélioration chez les élèves au niveau de l'orthographe normée. Voici deux extraits de l'entrevue avec l'enseignante soulignant l'impact positif de l'expérimentation par rapport à l'orthographe : « *Je trouve qu'ils ne font presque pas de fautes et quand ils font des fautes, c'est vraiment des fautes : ça pourrait être ça* », « *Au niveau de l'orthographe, ça a eu un bon impact* ». Or, les études précédentes sur les orthographes approchées, par exemple celle de Clarke (1988) tout comme celle de Brasacchio et al. (2001), ne permettent pas de démontrer l'impact de cette pratique sur l'orthographe normée. Toutefois, l'étude de Clarke (1988) et l'étude de Rieben et al. (2005) font ressortir l'impact positif des orthographes approchées sur le développement orthographique des élèves. Bref, l'analyse des résultats permet de présumer l'impact positif des tâches d'écriture d'orthographes approchées réalisées

au cours de l'expérimentation en classe sur la construction orthographique des élèves, à travers une pensée réflexive sur la langue et une préoccupation face à la norme orthographique.

Finalement, sur le plan des ressources matérielles, une augmentation est perceptible entre le prétest et le post-test à la question 5 uniquement. Cette augmentation se traduit par la mention, légèrement plus fréquente du recours à des cahiers de référence ainsi qu'à l'utilisation du dictionnaire qui s'ajoute au post-test. L'approche des orthographes approchées proposée pour l'expérimentation pourrait avoir contribué à l'augmentation des références aux ressources matérielles, puisqu'elle accorde une place à la comparaison des hypothèses d'écriture avec la forme normée du mot et invite les élèves à partir à la recherche de la norme en proposant des moyens pour y arriver, tels que chercher dans ses outils de référence et demander à un ami. Un lien peut être perceptible entre la diminution du recours à l'enseignant observée précédemment et l'augmentation de l'utilisation des ressources matérielles. L'augmentation des réponses faisant référence à l'utilisation des ressources matérielles pourrait suggérer un accroissement de l'autonomie des élèves. Ceci est un exemple des avantages de l'étaillage dans l'apprentissage. Le concept d'étaillage a été présenté par Bruner (1991). Le soutien offert par l'étaillage permet initialement à l'élève d'accomplir des tâches qu'il ne serait pas en mesure de réaliser seul. Avec le temps, l'intervenant diminue l'aide apportée à l'élève en s'ajustant à ses capacités grandissantes pour l'amener à se débrouiller de façon autonome. Dans le cas de la présente expérimentation, l'élève pourrait avoir développé des moyens et des stratégies, à l'aide des interventions de l'enseignante suivant la démarche des orthographes approchées ou grâce à l'apport de ses pairs, lui permettant désormais de corriger ses écrits de façon plus autonome.

Au-delà des stratégies orthographiques, l'analyse des données permet de supposer que les tâches d'écriture proposées ont eu un impact positif chez les élèves en diminuant leur besoin de recourir à l'enseignant, puisque ceux-ci semblent avoir développé d'autres stratégies telles que des stratégies cognitives, des stratégies métacognitives ainsi que le recours aux ressources matérielles qui les entourent. Au sujet des stratégies cognitives, les élèves sont en

mesure de les expliquer de façon plus précise en faisant référence particulièrement aux stratégies orthographiques, mais également aux stratégies lexicales et aux stratégies de correction.

5.3 Objectif spécifique de recherche 1.2

Afin de décrire l'impact des tâches d'écriture proposées lors de l'expérimentation sur la conception des élèves face à l'erreur, les résultats présentés dans le chapitre précédent seront utilisés et expliqués plus en profondeur.

Selon l'analyse des données obtenues lors de la collecte, les tâches d'écriture inspirées des approches proposées semblent avoir eu un impact positif sur la conception des élèves face à l'erreur. En effet, lors des entrevues individuelles dirigées, les élèves semblent avoir moins peur de l'erreur lors du post-test, donc à la suite de l'expérimentation des tâches d'écriture en classe. De façon plus précise, lorsque les élèves ont été questionnés sur leur degré de peur de l'erreur, certains élèves sont passés de « parfois peur » à « pas peur » entre le prétest et le post-test. Il en résulte un plus grand nombre d'élèves n'ayant pas peur de se tromper lorsqu'ils écrivent. Un des principes au cœur du présent projet de recherche est justement la valorisation d'une pédagogie de l'erreur considérant l'erreur comme faisant partie du processus d'apprentissage. Cette vision positive de l'erreur est soutenue par de nombreux chercheurs tels que Barksdale-Ladd et R. King (2000), Descomps (1999), De Vecchi (2001) et Jaffré (1990). L'approche des orthographes approchées proposées dans le cadre de l'expérimentation va dans le même sens en encourageant les essais et en valorisant les conceptions et les connaissances des élèves (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Ainsi, ces principes semblent avoir eu un impact positif chez les élèves pour le présent projet de recherche en réduisant leur peur de l'erreur.

Le changement de conception face à l'erreur vécu par les élèves est perceptible à travers les réponses données à l'entrevue. Par exemple, à la question 3, portant sur la peur de l'erreur en écriture, l'élève 3 a répondu lors du prétest : « *Oui, parce que des fois on a souvent des mots*

difficiles ». Donc, à ce moment, cet élève semblait avoir peur de se tromper à cause du niveau de difficulté des tâches proposées. Lors du post-test, à la même question, cet élève a répondu : « *Bien, il faut essayer nos idées parce que si on a tout le temps peur c'est sûr que si on essaye, il faut essayer parce que sinon on réussira jamais. Il faut essayer parce que si on n'essaie pas on ne le saura jamais* ». Par cette affirmation, il est possible de remarquer le changement de conception face à l'erreur qui s'est produit chez cet élève entre le prétest et le post-test. Ce changement est perçu comme positif puisque l'élève affirme désormais l'importance de ne pas avoir peur et de faire des essais. En effet, la valorisation des idées de chaque élève, encouragée par la pratique des orthographes approchées, favorise les tentatives d'écriture et la prise de risque (Brasacchio et al., 2001; Nicholson, 1996). Effectivement, selon l'étude réalisée par Nicholson (1996), les élèves utilisant les orthographes approchées prennent davantage de risque dans leurs écrits. De plus, les études de Brasacchio et al. (2001), Clarke (1988) et Nicholson (1996) font ressortir l'impact de la pratique des orthographes approchées sur l'expression des élèves. Ainsi, si les élèves écrivent des textes plus longs avec des mots plus variés, il est possible que ce soit parce qu'ils essaient plus et qu'ils prennent davantage de risque. Lors de son entrevue, l'enseignante affirme avoir observé un changement de conception face à l'erreur chez les élèves. Elle l'explique ainsi : « *J'ai vu que c'était moins « j'ai fait une erreur, je ne suis pas bon ». C'était plus « j'essaie et si je me trompe, je me trompe* ». Cette affirmation soutient donc l'impact de l'expérimentation sur les tentatives et la prise de risques chez les élèves.

Les paroles de l'élève 1, présentées dans le chapitre IV à la question 3 de l'entrevue, illustraient bien le changement de conception conscient qui s'est produit chez lui entre le prétest et le post-test : « *Moi j'ai des fois souvent peur, mais mon professeur un moment donné, elle a lu un livre (...) Puis là moi quand j'ai entendu ça dans l'histoire, j'ai dit bien moi ça ne me dérange pas si j'ai des fautes (...)* ». Cette citation met en évidence l'impact positif produit par la lecture de l'histoire proposée lors des tâches d'écriture sur le rapport que cet élève entretient avec l'erreur. Cet élève est conscient de l'effet que l'histoire a eu sur lui. Il fait part de la peur face à l'erreur qui l'habite parfois et du changement de pensée vécu

depuis qu'il a entendu l'histoire. Désormais, il ne considère pas l'erreur comme quelque chose de grave.

De plus, lors de l'entrevue individuelle dirigée, tous les élèves questionnés au post-test ont exprimé que l'erreur n'était « pas grave », contrairement au prétest où certains avaient affirmé que c'était « grave ». Après l'expérimentation en classe, plus aucun élève ne trouve donc qu'il est grave de se tromper. Ce qui signifie qu'en général, la vision du groupe d'élèves questionnés face à l'erreur s'est améliorée à la suite de l'expérimentation. Ceci laisse croire que l'erreur a désormais un impact moins important sur eux. Cette diminution de la gravité de l'erreur correspond au message véhiculé à travers la pratique des orthographe approchées vécue par les élèves en classe. En attribuant un impact moins dramatique à l'erreur, les élèves diminuent leur peur de se tromper et pourraient être davantage enclins à prendre des risques et faire diverses tentatives. Comme mentionnée précédemment, cette affirmation est soutenue par une étude réalisée par Nicholson (1996) mettant en évidence le lien entre la pratique des orthographe approchées et la prise de risques chez l'élève.

La peur peut être considérée comme un frein à l'écriture. En effet, cette idée est exprimée dans la problématique par Angoujard (1994) et Montésinos-Gelet et Morin (2006). Si la peur de l'erreur diminue, il est possible de croire que l'élève ayant moins peur de l'erreur osera plus expérimenter l'écriture et ainsi développer son expérience de scripteur. Selon Routman (1993), l'habileté du scripteur se développe de façon progressive par ses expériences, ses essais et ses erreurs. C'est à travers des expériences positives d'écriture que le scripteur construit sa représentation de l'écrit (Brasacchio et al. 2001).

En regardant de plus près les raisons apportées par les élèves aux questions 3 et 3a justifiant leur degré de peur de l'erreur ainsi que le degré de gravité de l'erreur, il est possible de remarquer une diminution des raisons affectives liées à l'erreur lors du post-test. Les raisons affectives liées à l'erreur sont des justifications évoquées par les élèves en se basant sur leur émotivité. Celles énumérées au prétest concernent la « fréquence des erreurs » et le « besoin de reconnaissance ». Les réponses de ces élèves sont des exemples de raison affective liée à

l'erreur données pour justifier leur degré de peur ou de gravité face à l'erreur, regroupées dans la catégorie « fréquence des erreurs » : « *Des fois je dis ah! Là! Là! C'est plate, je n'ai pas réussie* », « *Parce que je n'ai pas souvent des fautes* », « *J'ai peur de rater les mots* ». En réponse aux mêmes questions, cet élève mentionne son besoin de reconnaissance lié au système d'émulation mis en place dans la classe. L'intervieweur demande à l'élève si c'est grave de se tromper en écriture et il répond : « *Parce que... (hésitation), oui c'est grave* ». L'intervieweur lui demande alors pourquoi et il affirme : « *Parce que nous on, on fait comme dans les champions puis dans les vedettes puis, puis si on ne l'a pas bon on est dans rien* ». Au prétest, les raisons affectives reliées à l'erreur mentionnées par les élèves pour justifier leur degré de peur ainsi que la gravité de l'erreur en écriture se basent donc principalement sur les résultats (succès, échec et nombre d'erreurs) ainsi que sur le regard que portent les autres sur ce résultat. Ces résultats peuvent avoir été influencés, entre autres, par le système d'émulation utilisé en classe qui répertorie les élèves selon leur niveau de réussite. Ce système d'émulation peut avoir eu un impact négatif sur la conception des élèves face à l'erreur. À travers ce système, les élèves risquent de se sentir dévalorisés lorsqu'ils ne réussissent pas et ainsi considérer l'erreur comme un échec. Tant dans la question 3 concernant le degré de peur de l'erreur, que dans la question 3a concernant le degré de gravité de l'erreur, aucun élève n'a mentionné de raisons affectives liées à l'erreur pour justifier sa réponse lors du post-test. Le changement de conception face à l'erreur émergeant chez les élèves à la suite de l'expérimentation se manifeste à travers leurs justifications. En effet, les élèves ne font plus référence à des raisons se rapportant à l'erreur.

Lors du prétest, dans la question 3, les raisons affectives mentionnées par les élèves étaient plutôt négatives. En plus des raisons liées à l'erreur, mentionnées précédemment, un élève a exprimé une raison autre correspondant à un sentiment désagréable. Ce sentiment se traduit par de l'anxiété, exprimée ainsi par l'élève 1 : « *Moi aussi des fois j'ai souvent peur (...) donc c'est ça, ça me stress* ». À l'inverse, les réponses données à la question 3, lors du post-test, sont plus positives, telles que « relativité » et « confiance en soi ». Par cet exemple, l'élève 15 exprime sa confiance en lui : « *J'y vais tout de suite tu sais je suis capable (...) je n'ai pas peur de me tromper* ». Le fait qu'il croit en ses aptitudes et qu'il se sente apte à réussir une

tâche semble avoir un lien avec son degré de peur de l'erreur. La pratique des orthographe approchées en classe peut avoir contribué au développement d'une plus grande confiance en soi chez certains élèves, puisque cette approche valorise les idées et les essais des élèves tout en insistant sur le positif et les réussites. Selon Brasacchio et al. (2001) et Montésinos-Gelet et Morin (2006), cette valorisation de l'élève a une influence positive sur son estime de soi. L'élève qui développe une meilleure estime de lui-même par la valorisation de ses tentatives, risque de voir sa motivation à écrire et son aptitude à prendre des risques augmenter (Brasacchio et al., 2001; Nicholson, 1996). Le travail en coopération, proposé pour l'expérimentation, peut également avoir joué un rôle sur le sentiment de confiance en soi éprouvé par certains élèves. En effet, selon certains chercheurs tels que Abrami et al. (1996), Cohen (1994) et Slavin (1991), l'apprentissage coopératif favorise le développement d'une meilleure estime de soi chez les élèves. Wiseman (2003) appuie cette idée par le fait que les discussions et l'entraide contribuent à développer la confiance en soi des élèves.

Une augmentation des stratégies affectives reliées à l'erreur s'est manifestée au post-test à la question 3. Effectivement, lors du post-test, plusieurs élèves questionnés mentionnent l'importance d'essayer sans avoir peur ainsi que de prendre des risques lors d'une situation d'écriture. Au post-test, les élèves semblent associer majoritairement leur degré de peur de l'erreur à des stratégies affectives telles que « essai » et « se jeter à l'eau ». Voici deux exemples qui représentent la stratégie « se jeter à l'eau » et qui soulignent la trace laissée par certains outils implantés lors de l'expérimentation en classe : *« Parce qu'il ne faut pas avoir peur il faut se jeter à l'eau (...) parce que notre professeur nous a raconté une histoire puis il y'a quelqu'un qui a dit jette-toi à l'eau »* ainsi que *« Moi tu sais, je n'ai pas peur de me tromper. Même quand on fait des choses, des fois elle nous met la carte bleue puis c'est « À l'eau », en voulant dire jette-toi à l'eau, vas-y t'es capable »*. Cette explication laisse présager que l'utilisation de certains outils en classe a influencé le changement de conception face à l'erreur chez les élèves. En effet, ces deux élèves semblent avoir bien compris le message véhiculé par « l'histoire de Martin » ainsi que par la carte de stratégie affective « se jeter à l'eau » concernant l'importance de ne pas se laisser arrêter par la peur de se tromper et de foncer. L'impact de l'approche des orthographe approchées, proposée pour

l'expérimentation, sur la capacité des élèves à faire des essais et à prendre des risques est donc perceptible à travers les réponses données par les élèves aux entrevues. Les résultats de la présente recherche appuient ceux de Nicholson (1996), exposés précédemment.

Comme les raisons évoquées au plan affectif par les élèves pour justifier leur degré de peur de l'erreur sont plus positives lors du post-test, il semblerait que la conception des élèves face à l'erreur soit également plus positive. En effet, au plan affectif, plutôt que de fournir des justifications basées sur l'erreur, sur le besoin de reconnaissance et sur le stress procuré par ce désir de performer et d'être reconnu, les élèves sont désormais en mesure de relativiser l'erreur, d'utiliser des stratégies favorisant la prise de risque et d'exprimer une confiance en leur capacité. L'étude réalisée par Nicholson (1996) appuie cette idée en mettant de l'avant l'attitude plus détendue des élèves pratiquant les orthographe approchées. De plus, selon De Vecchi (2001), favoriser un rapport positif à l'erreur stimule l'implication des élèves dans leurs apprentissages. Ainsi, l'approche des orthographe approchées, favorisant la pédagogie de l'erreur, proposée dans la présente recherche lors de l'expérimentation en classe, semble avoir eu un effet positif au plan affectif sur la conception des élèves face à l'erreur.

Au plan social, certaines réponses données par les élèves lors du post-test font référence à la lecture par l'enseignante d'une histoire sur le rapport à l'erreur. Ces réponses appuient donc le fait que les outils proposés ont eu un certain impact chez les élèves, puisque ceux-ci en font mention dans l'entrevue.

Sur le plan cognitif, une diminution a été observée à la question 3 au niveau des raisons cognitives ainsi qu'une légère augmentation au niveau des stratégies cognitives. L'augmentation des stratégies se perçoit au niveau de la stratégie de correction faisant référence à la réécriture. Voici un exemple de la catégorie « réécriture » : « (...) *et après je peux réécrire, (hésitation), écrire la même chose, mais d'une autre façon* ». L'arrivée de cette nouvelle stratégie cognitive laisse présager que les élèves ont développé de nouvelles stratégies leur permettant de diminuer leur anxiété face à l'erreur. Les élèves risquent d'avoir moins peur de se tromper en écriture puisqu'ils connaissent des moyens pour

se réajuster. En effet, comme l'approche des orthographeS approchéEs accorde une grande importance aux essais des élèves et soutient un rapport souple et non restrictif face à la norme (Montésinos-Gelet et Morin, 2006), les élèves ne voient pas leurs tentatives d'écriture comme une finalité, mais comme un savoir en construction. Ainsi, cette pratique encouragée lors de l'expérimentation a sans doute contribué à la diminution de la peur éprouvée par les élèves face à l'erreur ainsi qu'au développement de moyens permettant aux élèves d'évaluer et d'ajuster constamment leurs écrits.

À la question 3a, les raisons justifiant le degré de gravité de l'erreur étaient principalement associées au plan affectif lors du prétest et au plan cognitif lors du post-test. Ceci laisse sous-entendre qu'au prétest les élèves associaient davantage la gravité de l'erreur à des sentiments ou émotions, alors qu'au post-test ils semblaient avoir rationalisé leur réaction. En effet, au plan cognitif, il est possible de remarquer une augmentation des raisons cognitives ainsi qu'une légère augmentation des stratégies cognitives. Au post-test, plusieurs élèves justifient leur degré de gravité de l'erreur par la notion d'apprentissage. Par exemple, cet élève dit : *« Moi je ne trouve pas ça grave faire des erreurs »*, propos qu'il justifie par : *« c'est parce que l'on est en train d'apprendre des choses »*. Les élèves semblent conscients qu'ils sont dans un processus d'apprentissage et que ceci est plus important que l'évaluation de cet apprentissage. En effet, selon Barksdale-Ladd et R. King (2000), Descomps (1999), De Vecchi (2001) et Jaffré (1990), l'erreur fait partie du processus naturel d'apprentissage. Il est donc important d'en faire prendre conscience aux élèves. L'approche des orthographeS approchéEs proposées dans le cadre de la présente recherche va dans le sens de cette affirmation. En mettant l'accent sur les tentatives des élèves à partir de leur pensée et en valorisant leur savoir en construction, l'approche des orthographeS approchéEs favorise un rapport positif face à l'erreur et place les élèves dans un contexte d'apprentissage et de progression (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Comme l'écart face à la norme n'est pas vu de façon restrictive (Montésinos-Gelet et Morin, 2006), les élèves tentent de s'approcher graduellement de cette norme sans se sentir contraints par celle-ci, mais en considérant leurs avancées et leurs erreurs comme des moments d'apprentissage.

En résumé, les tâches d'écriture coopératives basées sur l'approche des orthographe approchées vécues par les élèves semblent avoir contribué à modifier la conception des élèves par rapport à l'erreur. En effet, les réponses fournies par les élèves lors de l'entrevue montrent une réduction de la peur des élèves quant à l'erreur lors du post-test, ainsi qu'un changement positif dans leur vision du degré de gravité qu'ils attribuent à l'erreur. Les raisons affectives évoquées par les élèves évoluent positivement. De plus, les élèves semblent avoir développé de nouvelles stratégies affectives et cognitives leur permettant d'avancer avec une crainte moins grande de commettre des erreurs. L'approche des orthographe approchées proposée favorise justement un rapport positif à l'erreur en valorisant les tentatives des élèves, en mettant l'accent sur le positif et en insistant sur l'importance d'essayer avec ses idées. (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). De plus, l'histoire de Martin ainsi que la stratégie affective « à l'eau », proposant aux élèves de plonger, de se jeter à l'eau sans avoir peur, donc de prendre des risques, appuient cette vision positive de l'erreur en tentant de la dédramatiser et en offrant aux élèves des moyens pour vaincre cette peur et aller de l'avant.

5.4 Objectif spécifique de recherche 1.3

Dans le but de décrire l'impact des tâches d'écriture réalisées lors de l'expérimentation en classe sur la conception des élèves par rapport à la coopération, les résultats présentés dans le chapitre IV seront interprétés et expliqués plus en détail au cours du présent chapitre.

En analysant les données, il est possible de constater que la préférence de regroupement lors des situations d'écriture semble avoir changé pour quelques élèves entre le prétest et le post-test, toutefois le portrait général illustrant la préférence de regroupement de l'échantillon demeure le même. Une majorité d'élèves préfèrent travailler en équipe tant au prétest qu'au post-test. Ces données ne traduisent pas d'impact significatif au niveau de la conception des élèves quant à la coopération. Il est possible de supposer que les élèves en général aiment travailler en équipe et que la courte période d'expérimentation n'a pas changé l'appréciation des élèves face au type de regroupement.

Il est tout de même possible de creuser davantage et d'aller voir un peu plus loin au sujet des raisons associées à la préférence de regroupement. Ceci permet de remarquer certaines différences entre le prétest et le post-test. Lors du post-test, un plus grand nombre de réponses a été donné par les élèves pour justifier leur préférence de regroupement. Les élèves semblent donc davantage en mesure d'expliquer pourquoi ils préfèrent travailler seuls ou en équipe lors des situations d'écriture. Le fait d'avoir vécu plusieurs tâches d'écriture coopératives leur a peut-être permis de mieux comprendre leur préférence de regroupement. Comme il s'agit de la deuxième entrevue avec l'intervieweur, les élèves sont peut-être également moins gênés et plus à l'aise pour verbaliser leur pensée.

Une augmentation des réponses à la question 8, concernant la préférence de regroupement des élèves en situation d'écriture, est visible au post-test sur le plan affectif, principalement en ce qui concerne les raisons affectives « autres », c'est-à-dire les raisons qui ne sont pas associées à l'erreur. En plus d'être plus nombreuses, les raisons affectives « autres » énumérées par les élèves semblent également plus positives au post-test qu'au prétest. Au prétest, les élèves mentionnent des raisons affectives « autres » qui correspondent aux catégories « sentiment agréable », tel que « *Parce que j'aime ça être avec des amis* » et « sentiment désagréable », par exemple, « *Parce que si j'écris toute seule des fois j'oublie le mot que je dois écrire donc ça me stresse beaucoup* ». Au post-test, aucun élève ne fait référence à un « sentiment désagréable » et le recours à la catégorie « sentiment agréable » est utilisé en plus grand nombre. De plus, les catégories « amour de l'écriture » et « confiance en soi » s'ajoutent lors du post-test. Ainsi, au post-test, les élèves semblent davantage associer leur préférence de regroupement à un sentiment positif. Par exemple, l'élève 4, lors du prétest, préfère écrire seul, puis justifie cette préférence ainsi : « *Parce que des fois quand, si l'ami fait une erreur bien nous on copie l'erreur* ». Au post-test, ce même élève préfère toujours écrire seul, mais justifie sa préférence d'une façon plus positive : « *C'est parce que je suis bonne pour écrire puis j'aime ça écrire* ». Ceci témoigne que l'élève a acquis une confiance en lui et en ses capacités d'écriture et il n'exprime plus sa vision du travail d'équipe comme quelque chose de négatif. Pour justifier sa préférence de regroupement, cet élève se base désormais sur la bonne estime qu'il a envers ses habilités, plutôt que sur sa peur

de commettre des erreurs. Comme mentionné précédemment à travers l'interprétation des données, la pratique des orthographe approchées peut avoir contribué à améliorer l'estime de soi des élèves puisqu'elle met l'accent sur le positif et les réussites des élèves (Brasacchio et al., 2001; Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

En observant les données, il est également possible de constater une augmentation importante des réponses au plan social entre le prétest et le post-test. Cette augmentation se perçoit au niveau de la catégorie « idée ». Cette catégorie regroupe les réponses d'élèves faisant référence aux idées comprises dans leur texte. L'analyse des données permet de supposer que le regroupement en équipe est vu par les élèves uniquement comme une confrontation d'idées au prétest, alors qu'il est perçu à la fois comme un générateur d'idées et une confrontation d'idées au post-test. En effet, au prétest comme au post-test, certains élèves préfèrent travailler seuls pour conserver leurs idées sans faire de compromis. Ce point de vue est exprimé à travers ces exemples : « *J'aime mieux quand c'est juste mes idées* » et « *C'est parce que en équipe bien si quelqu'un décide, il faut, il dit (hésitation) un loup qui (hésitation) chante (hésitation), bien il faut écrire ça, faut faire les idées des autres* ». Toutefois, au post-test, certains élèves préfèrent travailler en équipe dans le but de partager leurs idées et d'en générer davantage avec l'aide des autres. Voici des exemples donnés par deux élèves lors du post-test illustrant cette idée : « *Parce qu'il y aura les idées de tout le monde puis on pourra faire une grosse idée avec elles* » ainsi que « *On va pouvoir se parler ensemble pour voir si c'est des bonnes idées* ». Au post-test, un élève semble conscient des deux facettes du regroupement énoncées précédemment et mentionne ceci : « *J'aimerais ça être tout seul quand j'ai déjà mon idée à moi parce que quand j'ai déjà mon idée je sais qu'en équipe ils vont dire non non j'ai une meilleure idée puis l'autre va dire non non j'ai une meilleure idée puis ça va se chicaner, mais quand je n'ai pas d'idée j'aimerais ça être avec une équipe* ». Selon le point de vue de cet élève, le travail en équipe peut être bénéfique dans certaines situations seulement. Malgré que l'expérimentation en classe ne montre pas d'impact significatif sur la préférence de regroupement, un impact positif sur la conception des avantages reliés au regroupement est tout de même perceptible à travers les réponses fournies par les élèves lors du post-test. En effet, ceux-ci voient désormais la coopération

comme un outil pouvant les aider à augmenter le nombre et la qualité de leurs idées en écriture. Cet impact de l'apprentissage coopératif sur le plan social est également mis de l'avant par certains chercheurs, tels que Cohen (1994), Howden et Martin (1997) et Slavin (1991) par rapport aux habiletés sociales et aux relations interpersonnelles. En effet, selon ces chercheurs, le respect, l'écoute, l'entraide et l'acceptation des différences sont favorisés à travers l'apprentissage coopératif. Les résultats de la présente recherche semblent appuyer ces propos, puisque les élèves, à la suite de l'expérimentation en classe, paraissent accepter davantage les idées des autres. Dans cette recherche, l'apprentissage coopératif semble favoriser le partage et l'émergence des idées tout comme le mentionne Wiseman (2003) dans son étude réalisée dans une classe de maternelle qui consistait à observer l'influence des interactions sociales en écriture lors de la création d'histoires. La mise en œuvre des principes de l'apprentissage coopératif à travers les tâches d'écriture proposées, notamment la cohésion entre les membres et le développement d'habiletés sociales telles que partager ses idées et se mettre d'accord, peut avoir contribué à l'émergence de sentiments plus positifs et d'attitudes d'ouverture entre les élèves et favorisé le partage d'idées. En effet, selon Abrami et al. (1996), les élèves auront davantage tendance à s'exprimer et à faire preuve de tolérance et de partage dans un groupe où règne une cohésion positive. De plus, le développement d'habiletés sociales contribue à l'harmonisation et à la bonne entente entre pairs.

Au plan social, bien que la catégorie « aide/entraide » ait la même occurrence au prétest et au post-test, celle-ci ne se traduit pas de la même façon dans les énoncés des élèves. Effectivement, au prétest, les justifications concernant cette catégorie portent davantage sur une aide unidirectionnelle et qui dans certains cas concerne l'avantage personnel d'un élève seulement. En voici deux exemples : « *parce que ça m'aiderait* » et « *parce que l'on peut copier dessus l'autre quand on a de la difficulté* ». Par ailleurs, lors du post-test, les réponses fournies par les élèves concernant cette catégorie tendent davantage vers une aide mutuelle bénéficiant à tous les membres de l'équipe, par exemple : « *Chacun écrivait une phrase, moi j'avais écrit une phrase, Guillaume ou Nadia avait dit ça je pense que tu as fait une erreur puis là on regardait dans nos cahiers puis on corrigeait (...) C'est ça que j'aime parce que mes amis ils me disent quoi écrire après c'est à mon tour de leur dire qu'est-ce que j'écris,*

c'est ça que j'aime en équipe ». L'analyse de ces données permet de percevoir un impact positif sur la conception des élèves face à la coopération. Leur vision de la coopération préalablement perçue majoritairement comme une source d'aide tend désormais vers une opportunité d'entraide. En effet, comme mentionné précédemment, certains chercheurs, tels que Cohen (1994), Howden et Martin (1997) et Slavin (1991), exposent les valeurs d'entraide encouragées par l'apprentissage coopératif. De plus, dans son étude, Wiseman (2003) avait également remarqué qu'à travers les interactions sociales, certains élèves agissent comme guide pour leurs camarades. Une fois de plus, certains principes de l'apprentissage coopératif, tels que la cohésion et la responsabilité collective, peuvent avoir contribué à favoriser l'entraide entre les élèves. Effectivement, à travers le principe de responsabilité collective, les élèves sont responsables de la réussite et de l'apprentissage de tous les membres du groupe (Abrami et al., 1996). Ils risquent donc de démontrer davantage de comportements d'entraide envers leurs camarades.

De plus, dans la citation faite par un élève au post-test présentée dans le paragraphe précédent, la référence à une stratégie cognitive de correction est évoquée : « (...) *on regardait dans nos cahiers puis on corrigeait* ». Aucune stratégie cognitive de correction n'avait été mentionnée au prétest. Un élève semble donc considérer la coopération comme un outil permettant à son équipe de s'améliorer dans ses écrits. Selon Slavin (2001), l'apprentissage coopératif permet aux élèves de développer leurs habiletés cognitives. De plus, selon Qin et al. (1995), les élèves acquièrent, à travers les échanges et le partage de stratégies, plus d'outils leur permettant de résoudre les problèmes rencontrés. Effectivement, la pratique des orthographe approchées, vécue par les élèves lors de l'expérimentation, encourage les discussions entre pairs et le partage de stratégies (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). De plus, cette pratique incite les élèves à chercher la norme orthographique et à comparer leurs hypothèses avec celle-ci (Charron, 2006). Ils développent ainsi des moyens et des outils leur permettant de vérifier leurs écrits.

La diminution observée au plan cognitif lors du post-test se perçoit à travers les raisons cognitives mentionnées par les élèves. En effet, les réponses faisant allusion au « niveau de

difficulté », telles que « *Parce que c'est plus facile* », ont diminué au post-test. Les élèves semblent justifier davantage leur préférence de regroupement par des raisons associées aux plans social et affectif. Cette diminution peut s'expliquer par le fait que les élèves semblent avoir précisé leur pensée.

En conclusion, la préférence de regroupement des élèves n'a pas vraiment changé, mais les conceptions des élèves face à la coopération paraissent avoir évolué entre le prétest et le post-test. En effet, les élèves semblent en mesure de mieux expliquer leur préférence de regroupement. De plus, les justifications évoquées sont plus positives. Finalement, les élèves voient davantage la coopération comme un moyen favorisant l'émergence d'idées, une source d'entraide ainsi qu'un outil leur permettant de s'autocorriger en équipe. Cette évolution laisse présager que les tâches d'écriture coopératives, expérimentées en classe par les élèves, ont eu un certain impact sur la conception des élèves face à la coopération. Du moins, elles semblent avoir contribué aux changements qui paraissent s'être amorcés dans la vision qu'ont les élèves de la coopération et de l'apport de leurs pairs.

5.5 Objectif général de recherche

Au terme de ce chapitre, il convient de jeter un regard sur l'objectif général de recherche « décrire l'impact de tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographe approchées, sur le comportement stratégique et les conceptions d'élèves de première année du primaire en écriture » et de voir en quoi les objectifs spécifiques ont permis d'y répondre.

Les résultats discutés précédemment, concernant les objectifs spécifiques, serviront de base pour répondre à l'objectif général de recherche. De plus, certains résultats présentés dans le chapitre IV seront également utilisés.

L'approche et les orientations retenues pour l'expérimentation en classe, favorisant les tentatives d'écriture, une vision positive de l'erreur et des échanges entre pairs, semblent s'être avérées un choix judicieux puisque des impacts positifs ont été perçus sur les

conceptions des élèves en écriture, face à l'erreur et à la coopération, ainsi que sur le comportement stratégique des élèves, notamment en ce qui concerne les stratégies orthographiques.

5.5.1 Conception des élèves

La discussion effectuée précédemment au cours de ce chapitre concernant les objectifs spécifiques de recherche 1.2 et 1.3, se rapportant aux conceptions des élèves face à l'erreur et face à la coopération, permet de répondre en partie à l'objectif général de recherche en ce qui a trait aux conceptions des élèves. De plus, les résultats de la question 1 correspondant au degré de difficulté d'écriture obtenus lors de l'entrevue et présentés dans le chapitre IV seront interprétés dans les lignes qui suivent afin d'enrichir l'objectif général de recherche.

Les résultats à la question 1 montrent que la conception du degré de difficulté de l'écriture a changé positivement chez les élèves. En effet, les élèves semblent montrer une plus grande aisance dans l'habileté à écrire puisqu'aucun élève ne considère l'écriture comme difficile lors du post-test. De plus, l'évaluation du degré de difficulté d'écriture faite par la majorité des élèves se base sur l'affectivité, plus précisément sur le résultat (succès, échec, nombre d'erreurs) lors du prétest et semble se baser davantage sur les acquis cognitifs, l'expérience, l'apprentissage ainsi que sur les stratégies cognitives développées lors du post-test. Cette idée rejoint celle des attributions causales exposées par Archambault et Chouinard (1996) concernant les raisons accordées par les élèves pour expliquer le succès ou l'échec scolaire. Plus les élèves attribuent leurs succès ou leurs échecs à des raisons sur lesquelles ils ont un pouvoir d'action, plus leur motivation et leur implication dans leurs apprentissages sera grande. Dans le cas présent, les élèves attribuent désormais le degré de difficulté de l'écriture à des raisons cognitives. Il s'agit de raisons issues d'un raisonnement intellectuel et sur lesquelles ils peuvent agir. Les élèves risquent donc de s'impliquer davantage dans leurs apprentissages de l'écriture. De plus, au post-test, les élèves ne font plus référence à des raisons liées à l'erreur pour justifier le degré de difficulté qu'ils attribuent à l'écriture. Ceci laisse présager une diminution de l'importance accordée à l'erreur chez les élèves à la suite

de l'expérimentation. De plus, les élèves semblent avoir développé des stratégies affectives et cognitives qu'ils mettent de l'avant en entrevue lors de post-test.

Il est possible de présumer que les tâches d'écriture proposées aient contribué au changement de conception vécu par les élèves. En effet, les tâches d'écriture s'inspirent de l'approche des orthographes approchées qui véhicule une vision positive de l'erreur et qui encourage la mise en valeur de diverses stratégies (Charron, 2006; Montésonos-Gelet et Morin, 2006). L'écriture peut donc paraître moins difficile pour certains élèves, à la suite de l'expérimentation en classe, puisqu'ils ont développé des stratégies pouvant les aider en écriture. En effet, comme mentionné précédemment, l'approche des orthographes approchées encourage la justification par les élèves de leurs hypothèses d'écriture ainsi que le partage des stratégies utilisées (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Ce partage de stratégies est d'autant plus présent à travers l'expérimentation proposée puisque les élèves travaillent en coopération (Charron, 2006; Gamble, 2002; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Qin et al., 1995; Rondeau, 2002). Par cette pratique, les élèves peuvent donc avoir développé des stratégies cognitives permettant de diminuer le degré de difficulté attribué à l'écriture ainsi qu'une stratégie affective leur permettant d'aller de l'avant plutôt que de se laisser freiner par la peur de l'erreur. La pratique des orthographes approchées appuyée par un changement de conception face à l'erreur peut avoir contribué à l'augmentation d'expériences positives d'écriture chez les élèves. Effectivement, selon plusieurs chercheurs tels que Brasacchio et al. (2001), Nicholson (1996) et Routman (1993), l'habileté à écrire se développe en multipliant les expériences d'écriture.

En résumé, les tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographes approchées, semblent avoir eu un impact positif sur les conceptions des élèves de première année du primaire en écriture. Effectivement, tel qu'exprimé dans les sections précédentes, l'impact se perçoit à travers les effets positifs apportés sur la conception des élèves en écriture, sur la conception des élèves face à l'erreur, ainsi que sur la conception des élèves par rapport à la coopération. Les élèves accordent désormais davantage de facilité à l'écriture; ils

ont moins peur de l'erreur et considèrent le travail en équipe comme des opportunités d'entraide et de création d'idées.

5.5.2 Comportement stratégique des élèves

Les données interprétées au cours de la section de ce chapitre portant sur l'objectif spécifique de recherche 1.1 permettent de répondre à l'objectif général de recherche, quant aux comportements stratégiques des élèves en écriture.

En résumé, les tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographe approchées, semblent avoir eu un impact positif sur le comportement stratégique des élèves en écriture, particulièrement au plan cognitif à travers l'augmentation des références aux stratégies cognitives, principalement les stratégies orthographiques. Un impact positif au plan affectif sur les stratégies affectives liées à l'erreur semble également perceptible. Finalement, un léger impact au plan métacognitif semble s'être manifesté. Avec l'analyse des entrevues réalisées auprès des élèves, il est possible de supposer la présence d'un impact positif sur le comportement stratégique des élèves en se référant à ce qu'ils en disent. Par contre, les paroles et les actions peuvent parfois différer. Il serait donc bénéfique de pousser l'analyse plus loin et d'aller observer leur comportement réel dans la pratique afin de confirmer leurs paroles. À travers leurs réponses, il est tout de même possible de percevoir qu'un changement s'est produit chez eux.

5.5.3 Synthèse

À la suite de l'expérimentation en classe, des changements se sont produits sur les plans affectifs, cognitifs et métacognitifs et de nombreux effets positifs ont été observés chez les élèves. Ainsi, à partir de l'analyse effectuée, il est possible de prétendre que les tâches d'écriture coopératives, inspirées de l'approche des orthographe approchées, ont eu un impact positif tant sur le comportement stratégique des élèves de première année du primaire que sur leurs conceptions en écriture. Cet impact se perçoit à travers les nouvelles stratégies,

ainsi que l'occurrence des stratégies cognitives, affectives et métacognitives mentionnées par les élèves, puis à travers les changements de conception observés chez les élèves face à l'erreur, face à la coopération et face à l'écriture.

Il est possible de supposer qu'il existe un lien entre les trois changements de conception énumérés : l'écriture, l'erreur et la coopération. À partir de l'analyse des résultats, certaines hypothèses expliquant le lien entre les divers changements de conception observés chez les scripteurs de première année du primaire peuvent être exprimées.

Il est possible de supposer que si les élèves ont moins peur de l'erreur et qu'ils ont développé des stratégies affectives favorisant les tentatives et la prise de risque, ils seront moins restreints dans leur pratique d'écriture et iront davantage de l'avant. Cette aptitude à prendre des risques a été observée par Nicholson (1996) chez les élèves évoluant à travers la pratique des orthographes approchées. Les élèves risquent ainsi d'augmenter leurs expériences d'écriture. Selon Brasacchio et al. (2001), Nicholson (1996) et Routman (1993), c'est en augmentant leur pratique et leur expérience de l'écriture que les élèves développeront leurs habiletés. Par leurs nombreuses expériences d'écriture, les élèves auront ainsi plus d'occasions de développer des stratégies orthographiques. Par ces acquis et cette expérience, l'écriture peut paraître alors moins difficile pour les élèves. De plus, en modifiant leur conception et en dédramatisant l'erreur, les élèves risquent davantage d'utiliser des mots nouveaux dont l'orthographe leur ait inconnue et se retrouver devant des situations où ils doivent recourir à des stratégies orthographiques ou de correction. De plus, si l'erreur n'est plus perçue comme aussi grave par les élèves, écrire peut sembler moins épeurant et ainsi moins difficile.

La nouvelle vision développée par les élèves sur la coopération leur permet de considérer leurs pairs comme des ressources d'entraide et de partage d'idées. Si les élèves sont conscients qu'ils peuvent s'aider entre eux, ils risquent de se sentir moins seuls devant les difficultés. L'écriture peut donc leur paraître moins difficile puisqu'ils peuvent compter sur l'appui des autres. En effet, cette réaction est mise de l'avant par Cohen (1994) et Slavin

(1991) à travers la présentation des effets positifs de l'apprentissage coopératif sur le plan affectif, favorisant une diminution de l'angoisse face à une tâche grâce à l'apport et à l'aide des camarades. Finalement, un lien possible entre le changement de conception face à la coopération et l'augmentation des références aux stratégies cognitives peut également être évoqué. Si les élèves considèrent davantage leurs pairs comme des opportunités d'entraide mutuelle, ils partageront davantage leurs connaissances sur la langue, ainsi que les stratégies qu'ils utilisent. En effet, lorsque les élèves se sentent à l'aise dans un groupe, ils s'expriment davantage et sont plus enclins à partager leurs stratégies (Abrami et al., 1996). Favoriser une cohésion positive au sein d'une équipe est propice à l'entraide et au partage (Abrami et al., 1996). Par les échanges et le partage, les élèves augmentent alors leur chance de développer de nouvelles stratégies cognitives leur permettant d'améliorer leurs écrits.

Les tâches d'écriture proposées aux élèves dans le cadre de l'expérimentation s'inspirent de l'approche des orthographe approchées en mettant l'accent sur le principe visant à favoriser un rapport positif face à l'erreur. Les élèves sont donc encouragés à émettre des hypothèses d'écriture à partir de leurs connaissances, puis sont invités à justifier leurs propositions et à partager leurs stratégies. Les réussites et les savoirs en construction des élèves sont mis de l'avant ainsi que la valorisation des idées de chacun. De plus, la pratique des orthographe approchées s'effectue de façon coopérative afin d'encourager davantage les discussions, l'argumentation, les conflits sociocognitifs et le partage de stratégies. Ainsi, les tâches d'écriture proposée semblent directement liées aux changements survenus chez les élèves par rapport à leurs conceptions en écriture ainsi qu'à leur comportement stratégique.

Il serait intéressant de pousser l'analyse plus loin ou de réaliser d'autres recherches sur le sujet afin de mieux comprendre le lien qui peut unir ces différentes facettes.

CONCLUSION

En conclusion, la présente recherche s'inscrit bien dans l'idéologie constructiviste du Programme de formation de l'école québécoise, présentée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001). De plus, elle correspond aux nécessités actuelles en éducation de favoriser le développement orthographique des élèves du primaire. En effet, cette étude répond à une des recommandations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006b) en cherchant des approches alternatives et efficaces pour l'apprentissage de l'écriture, principalement en ce qui concerne l'orthographe, chez les élèves du primaire, et ce, dès le début de la scolarité.

Comme mentionné dans la problématique, les élèves du premier cycle du primaire éprouvent certaines difficultés lors de l'apprentissage de l'écriture (Campana et Castincaud, 1999), particulièrement par rapport à l'orthographe (Angoujard, 1994; Bégin et al., 2005; Jaffré, 2003; Montésinos-Gelet et Morin, 2006) et à l'aisance d'expression (Angoujard, 1994; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Les approches traditionnelles d'apprentissage de l'écriture mettant l'accent sur des exercices individuels et décontextualisés ne favorisent pas l'expression spontanée, la créativité des élèves et la découverte active des règles et des principes régissant le système alphabétique et orthographique.

Or, dans le cadre théorique, l'approche des orthographes approchées a été mise de l'avant pour favoriser une construction active de la langue écrite. En effet, l'approche des orthographes approchées favorise les tentatives d'écriture chez les élèves en bas âge à partir des connaissances qu'ils possèdent sur la langue. Les élèves mettent ensuite ces connaissances en relation avec l'orthographe normée ce qui les aide à évoluer dans leur compréhension du système orthographique (Charron, 2006; Montésinos-Gelet, 2006). Selon

cette approche, l'erreur est perçue de façon positive comme des avancées progressives chez l'élève (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Cette vision rejoint celle préconisée par la pédagogie de l'erreur adaptée à l'écriture. Finalement, les nombreux avantages de l'apprentissage coopératif exposés dans le cadre théorique tant sur le plan social, affectif et cognitif (Slavin, 1991) laissent présager des effets bénéfiques pour l'apprentissage de l'écriture. Les effets positifs de l'approche des orthographe approchées sur l'appropriation des principes alphabétiques et orthographiques ont été mis de l'avant par Bégin et al. (2005), Charron (2006), Clarke (1988), Montésinos-Gelet et Morin (2006) et Rieben et al. (2005). De plus, les échanges et les interactions sociales favorisent le partage de stratégies variées (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006) et affinent la compréhension de la langue écrite (David, 2001; Morin et Montésinos-Gelet, 2004). Ainsi, la combinaison de ces deux approches semble favorable au développement de stratégies orthographiques efficaces chez les élèves du premier cycle du primaire.

Les approches retenues pour la présente recherche ont permis d'émettre des objectifs de recherche contribuant à résoudre la problématique concernant le développement orthographique des élèves et ont guidé les choix méthodologiques effectués.

Les résultats obtenus à la suite de la collecte et de l'analyse des données permettent de répondre aux objectifs de recherche. En effet, l'analyse des données laisse supposer que les tâches d'écriture, inspirées de l'approche des orthographe approchées, réalisées par les élèves au cours de l'expérimentation en classe, ont eu un impact positif sur les conceptions et le comportement stratégique des scripteurs de première année du primaire.

En ce qui concerne les conceptions, des changements positifs ont été observés chez les élèves par rapport à leurs conceptions face à l'erreur, face à la coopération et face à l'écriture. Effectivement, à la suite de l'expérimentation en classe, les élèves semblent avoir moins peur de se tromper lorsqu'ils écrivent et considèrent que l'erreur n'est pas grave. Les élèves donnent l'impression d'avoir développé des stratégies affectives et cognitives leur permettant de réduire leur crainte face à l'erreur, comme faire des essais et prendre des risques. De plus, les élèves considèrent désormais l'écriture comme plus facile et justifie le degré de difficulté

attribué davantage par un raisonnement cognitif lié aux connaissances acquises et aux apprentissages réalisés. Finalement, la vision des élèves sur la coopération paraît avoir évolué positivement puisque les élèves voient davantage en leurs pairs des possibilités d'entraide et de création d'idées.

En ce qui concerne le comportement stratégique, les effets positifs se ressentent au plan affectif, cognitif et métacognitif. En effet, les élèves semblent avoir développé des stratégies affectives, cognitives et métacognitives leur permettant de faire des tentatives d'écriture, d'utiliser des stratégies orthographiques, d'évaluer leurs écrits, de réfléchir à leur démarche, bref, de progresser dans leur développement de l'écrit.

En se basant sur les paroles des élèves lors des entrevues, l'expérimentation paraît avoir contribué au développement de stratégies orthographiques chez les élèves, particulièrement par rapport aux stratégies phonologiques. Il serait tout de même intéressant de vérifier si dans la pratique les effets sont réels. D'autres recherches évaluant l'impact de l'approche des orthographe approchées sur les stratégies orthographiques des élèves pourraient aller observer les élèves en situations réelles d'écriture afin de voir si leurs actions concordent avec leurs paroles. Les recherches sur les orthographe approchées ont observé les effets positifs de cette approche principalement au niveau de la détente, de l'aisance d'expression et de la longueur des textes. Quelques recherches se sont intéressées à l'orthographe, mais peu de recherches ont portées, notamment, sur les stratégies orthographiques utilisées par les élèves. Comme les stratégies orthographiques revêtent une place importante dans l'approche des orthographe approchées, les recherches ultérieures pourraient se pencher sur cet aspect qui se retrouve au cœur de la problématique actuelle concernant les difficultés en orthographe des élèves exposées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006b).

Une grande partie des études effectuées sur les orthographe approchées étaient réalisées de façon individuelle. Quelques chercheurs commencent à s'intéresser aux orthographe approchées en collaboration et placent les élèves en trio lors de la réalisation d'orthographe approchées. Les effets ressentis par ce mode de regroupement semblent très positifs, mais n'ont pas été évalués de façon systématique. Il serait pertinent de tenter de comprendre et de

documenter les interactions entre pairs lors de situations d'orthographe approchées et de vérifier les effets de ces interactions sur le développement orthographique des élèves.

Bien qu'elle offre des pistes intéressantes, cette recherche présente toutefois certaines limites. Premièrement, un seul groupe a été utilisé pour l'expérimentation. Il est donc difficile de faire la distinction entre les caractéristiques particulières du groupe et les véritables effets de l'expérimentation. L'emploi d'un groupe contrôle dans de futures recherches permettrait d'éviter les biais dû aux caractéristiques particulières d'un groupe d'élèves ou à la maturation des élèves dans le temps. L'utilisation de plusieurs groupes expérimentaux permettrait de consolider les résultats ainsi que de les généraliser davantage. Deuxièmement, l'enseignante n'a pas pu réaliser en classe la totalité des tâches d'écriture proposées et certains éléments suggérés, tels que la présentation de certaines stratégies orthographiques (phonologiques, lexicales, analogiques), ont été omis. Ces modifications peuvent avoir atténué l'impact de l'expérimentation. En effet, bien qu'un impact sur les stratégies orthographiques ait été perçu à travers l'expérimentation, peut-être que si l'enseignante avait présenté les stratégies orthographiques, tel que suggéré, les effets auraient été encore plus marqués. Les élèves auraient possiblement été davantage en mesure de nommer et d'expliquer les stratégies et les moyens qu'ils utilisent en situation d'écriture. Il importe également de tenir compte de l'autonomie professionnelle de l'enseignante et de ses interventions, réalisées en classe, interventions à partir desquelles nous n'avons qu'un mince contrôle et qui n'ont pas toutes été vérifiées. Effectivement, certaines actions pédagogiques effectuées par l'enseignante peuvent avoir influencé les résultats. De plus, les entrevues réalisées lors du post-test ont été effectuées à la fin de l'année scolaire, au moins de juin. Les élèves étaient donc moins concentrés et moins motivés à répondre aux questions, ce qui peut également avoir influencé les résultats. Finalement, comme il s'agit d'une recherche qualitative, il faut tenir compte de la subjectivité du chercheur tout au long du processus de recherche et particulièrement lors de l'analyse des données. Effectivement, dans ce type de recherche, la subjectivité du chercheur tient une place importante, à travers ses conceptions, ses attentes et ses présupposés (Van der Maren, 2004). Pour la présente recherche, des catégories précises ont été élaborées en plus d'un dictionnaire des codes permettant de définir chacune des catégories avec quelques exemples de réponses illustrant les diverses possibilités. L'élaboration d'un dictionnaire des

codes a permis d'établir une constance lors du codage et éviter ainsi certaines confusions tout en réduisant une part de subjectivité. De plus, la chercheuse a tenu un journal de bord lors de la collecte de données afin de conserver des traces de l'atmosphère et des éléments externes pouvant influencer les entrevues.

La présente recherche est émise à titre exploratoire et les résultats obtenus demeurent contextuels et sujet à évoluer. En effet, selon Karsenti et Savoie-Zacj (2004), tel est le cas des connaissances issues de recherches qualitatives. Cette recherche ouvre la voie vers une combinaison de la pratique des orthographes approchées et de l'apprentissage coopératif en mettant en lumière les effets bénéfiques de ce mariage. De plus, elle oriente les recherches en didactique de l'écriture vers la mise en place d'une vision positive de l'erreur permettant de réduire l'angoisse vécue par certains élèves en situation d'écriture. Des recherches comprenant un plus grand nombre de sujets, un groupe contrôle ainsi que plusieurs groupes expérimentaux permettraient toutefois de généraliser les résultats et de les étendre à un contexte plus large. Il serait également pertinent de suivre les élèves sur une plus longue période afin de voir si les acquis sont encore présents en deuxième année.

La pratique des orthographes approchées semble en émergence au Québec et se retrouve de plus en plus dans les écoles. Des formations sur les orthographes approchées sont offertes dans certaines commissions scolaires du Québec et de l'Ontario pour informer et promouvoir cette approche auprès des enseignants du préscolaire et du primaire. Ainsi, d'autres recherches dans le domaine permettraient d'enrichir les connaissances scientifiques tout en contribuant à l'émergence de cette pratique dans les écoles du primaire.

APPENDICE A

ENTREVUE INDIVIDUELLE DIRIGÉE DES ÉLÈVES

Entrevue individuelle dirigée Élèves

Conception de l'écriture

1. Qu'est-ce que tu trouves facile en écriture? Pourquoi?
Qu'est-ce que tu trouves difficile en écriture? Pourquoi?
2. Comment te sens-tu lorsque tu écris? (Bon, confiant, peur,...) Pourquoi?

Conception de l'erreur

3. Dans une classe de première année, des élèves disent qu'ils ont souvent peur de se tromper lorsqu'ils écrivent? Qu'est-ce que tu en penses?
Ils disent que c'est grave de faire des erreurs? Es-tu d'accord avec eux? Pourquoi?
4. Comment te sens-tu lorsque tu fais une erreur quand tu écris? Comment réagis-tu?

Stratégies et moyens utilisés en écriture

5. Qu'est-ce que tu fais quand tu veux écrire un mot nouveau?
6. Qu'est-ce qui t'aide lorsque tu écris?
7. Quelles stratégies ou quels moyens utilises-tu le plus souvent lorsque tu écris?

Conception de la coopération en écriture

8. Ton enseignante te propose d'écrire un texte seul ou en équipe, que choisirais-tu?
Pourquoi?
Si la réponse est seul : question 9
Si la réponse est en équipe: question 10
9. Lorsque tu écris en équipe, que t'apportent tes camarades?
10. Lorsque tu écris seul, comment te débrouilles-tu?

APPENDICE B

DÉMARCHES DES APPROCHES RETENUES

Démarches des approches desquelles s'inspire la création des tâches d'écriture

Démarche des orthographeS approchéES (Charron, 2006)

1. Présentation d'un contexte d'écriture et choix du mot/phrased
2. Explication des consignes de départ pour le projet d'écriture, le regroupement de travail et les tâches des élèves
3. Tentatives d'écriture et échanges de stratégies
4. Retour collectif sur le mot ou la phrase
5. Présentation de la norme orthographique
6. Conservation des traces et réinvestissement (transfert)

Démarche de la pédagogie de l'erreur (De Vecchi, Gérard, et Nicole Carmona-Magnaldi, 1996; Astolfi, 1997)

1. Discussion autour des conceptions préalables
2. Travail privilégiant les conflits cognitifs ou sociocognitifs et la déconstruction des représentations
3. Reconstruction des connaissances
4. Discussion et validation des nouveaux savoirs

Principe de l'apprentissage coopératif (Abrami et al., 1996)

Considération didactique

Favoriser la création de groupes hétérogènes

Favoriser la cohésion au sein des groupes

Favoriser l'interdépendance positive

Liée aux objectifs

Liée aux ressources

Liée à la tâche

Liée aux rôles

Favoriser la responsabilité individuelle et collective

Développer les habiletés sociales

Favoriser l'objectivation

Démarche pédagogique (Marion, 2007)

Préparation aux apprentissages

Présentation de l'élément déclencheur

Rappel des connaissances antérieures

Explication de la tâche

Présentation de l'habileté sociale

Formation des équipes

Présentation des rôles

Réalisation des apprentissages

Réalisation de la tâche en équipe

Intégration des apprentissages

Objectivation des élèves sur :

leur travail d'équipe

l'habileté sociale

les rôles

APPENDICE C

ENTREVUE INDIVIDUELLE DIRIGÉE DE L'ENSEIGNANTE

Entrevue individuelle dirigée
Enseignante¹
Bilan du projet de recherche

Nom de l'enseignante :

Nom de l'école :

Date :

Q1	De façon générale, comment se sont déroulées les activités d'écriture en classe?
R1	
Q1 a	Qu'est-ce qui a bien fonctionné?
R1a	
Q1b	Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné?
R1b	
Q1c	Avez-vous fait des modifications aux activités? Si oui, lesquelles?
R1 c	
Q1d	Avez-vous des suggestions à faire pour améliorer les activités?
R1d	
Q2	Comment vos élèves ont-ils réagi face aux activités?
R2	
Q3	Depuis que vous avez débuté les activités d'orthographe approchées en classe, avez-vous vu des impacts sur l'apprentissage de l'écriture chez vos élèves? Si oui, lesquels? <ul style="list-style-type: none"> • Orthographe • Vocabulaire • Syntaxe • Émergence des idées
R3	
Q3a	Avez-vous vu des impacts au niveau des stratégies d'écriture utilisées par les élèves? Si oui, lesquels? (Stratégies orthographiques : phonologiques, lexicales, analogiques)
R3a	

¹ Inspiré de Charron (2008)

Q4	Depuis que vous avez débuté les activités d'orthographe approchées en classe, avez-vous vu des impacts au niveau de la coopération entre les élèves? Si oui, lesquels?
R4	
Q5	Depuis que vous avez débuté les activités d'orthographe approchées en classe, avez-vous vu des impacts à d'autres niveaux? Si oui, lesquels?
R5	
Q6	Est-ce que la pratique des orthographe approchées en classe a influencé le rapport à l'erreur des élèves? Expliquez.
R6	
Q6a	Est-ce que la pratique des orthographe approchées en classe a influencé votre rapport à l'erreur? Expliquez.
R6a	
Q7	Depuis que vous réalisez des orthographe approchées en classe, est-ce que vous avez modifié vos pratiques enseignantes en écriture? Expliquez.
R7	
Q7	En tant qu'enseignante, qu'avez-vous appris ou découvert à travers ce projet de recherche? Expliquez.
R7	
Q8	Recommenceriez-vous l'expérience avec vos élèves l'année prochaine? Pourquoi?
R8	
Q9	Pensez-vous que l'expérience pourrait être faite plus tôt ou plus tard dans l'année? Pourquoi ?
R9	
Q10	Pensez-vous que l'expérience serait aussi profitable pour les élèves plus jeunes ou plus âgés? Pourquoi ?
R10	
Q10a	Pensez-vous que l'expérience serait aussi profitable pour les élèves issus d'autres milieux scolaires ? Pourquoi ?
R10a	

Inspiré de Charron (2008)

APPENDICE D

TABLEAU DE CLASSIFICATION DES CATÉGORIES

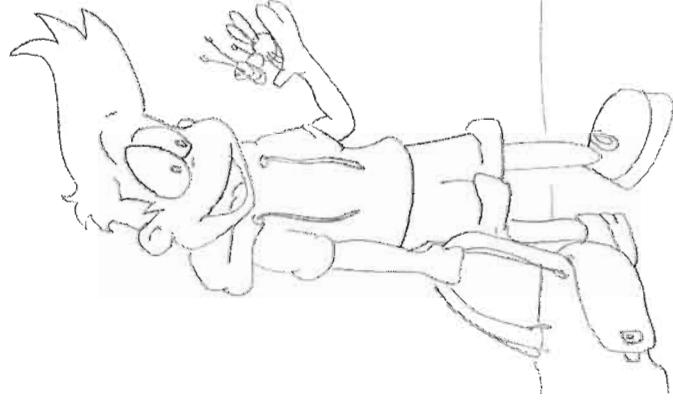
Tableau de classification des catégories

				Conception Positive (+) Négative (-)
Plan affectif	Raisons affectives	Liées à l'erreur	Fréquence des erreurs	-
			Besoin de reconnaissance	-
		Autres	Amour de l'écriture	+
			Confiance en soi	+/-
			Sentiment désagréable	-
			Sentiment agréable	+
			Relativité	+
	Stratégies affectives	Liées à l'erreur	Essai	+
			Se jeter à l'eau	+
			Possibilité de se reprendre	+
		Autres	Maîtrise de ses émotions	+/-
Plan social	Coéquipiers		Aide/Entraide	
			Idées	
	Enseignant/Adulte		Lecture d'une histoire sur le rapport à l'erreur	
			Aide	
			Correction	
			Système d'émulation / Rétroaction	
			Dictée / Copie de mots / Réponses fournies	
Plan cognitif	Raisons cognitives		Niveau de difficulté	
			Apprentissage	
			Connaissance	
			Pratique	
	Stratégies cognitives	Générales	Apprentissage	
			Connaissance	
			Mémorisation	
			Concentration	
			Pratique	
			Réflexion	
		Orthographiques	Lexicales	Visualisation du mot
				Repérage des mots connus
			Phonologiques	Syllabes
		De correction	Sons	
			Analogiques	Aucun
		De correction		Autocorrection
				Réécriture
				Code d'écriture
Plan métacognitif	Raisons métacognitives			Identification du problème
	Stratégies métacognitives			Réflexion
Ressources matérielles				Affiche
				Cahier de références
				Dictionnaire
Autres				Je ne fais pas par exprès
				Mes mains
				Matériel d'écriture (crayons, feuilles)
				Écriture spontanée
				Rapidité
Ne sait pas				

APPENDICE E

L'HISTOIRE DE MARTIN

Martin et le crayon aux grandes oreilles



**Texte : Isabelle Marion
Illustrations : Jimmy Carroll**

Martin est un enfant de 7 ans et il est en première année. Il aime beaucoup jouer au ballon avec les copains à la récréation. Il est petit, bouge beaucoup et a une grande imagination. Il adore inventer des histoires farfelues et ce qu'il aime par-dessus tout c'est ramasser des bestioles et s'arrêter pour les observer.

Ce matin, Martin a repéré une bestiole magnifique! Elle est gigantesque. Elle est verte et a de grandes pattes. Elle lui ressemble, car elle saute partout et bouge tout le temps!

Il faut être patient pour attraper une sauterelle... à la minute où il s'approche, ZUT! Elle rebondit et lui glisse des mains. Mais Martin est persévérant. Il s'accroupit et se cache pour ne pas se faire voir. Il observe les mouvements de la sauterelle attentivement. Il attend le bon moment. Il retient son souffle pour ne pas faire de bruit. Il attend... Il attend.... Et...

DRING!!

Juste au moment où il s'apprêtait à mettre la main sur cette superbe sauterelle sauteuse, la cloche sonne. La récréation est terminée et il doit retourner en classe.

Isabelle Marion 2010



Le petit Martin n'aime pas tellement l'école, surtout pas les périodes d'écriture. Il trouve cela trop difficile d'écrire.

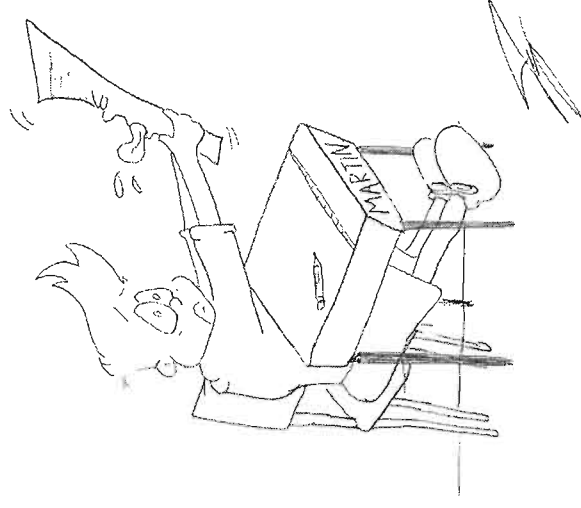
Il attend pendant des heures à regarder sa feuille blanche qui semble lui faire des grimaces. Il attend, il attend, et ce n'est pas comme attendre après un insecte...

Lorsqu'une idée géniale lui vient en tête, ce qui arrive tout de même assez souvent parce qu'il a beaucoup d'imagination et des idées plein la tête, il tente de gribouiller des lettres sur sa feuille, il cherche comment écrire les mots, il n'est pas sûr si son idée est bonne, il tente de gribouiller à nouveau, puis il efface.

Il écrit, il efface! Il écrit, il efface!

Et sa feuille reste toujours blanche, avec quelques taches noires de crayon qui ne veulent pas partir, et continue à lui faire des grimaces!

Isabelle Marion 2010



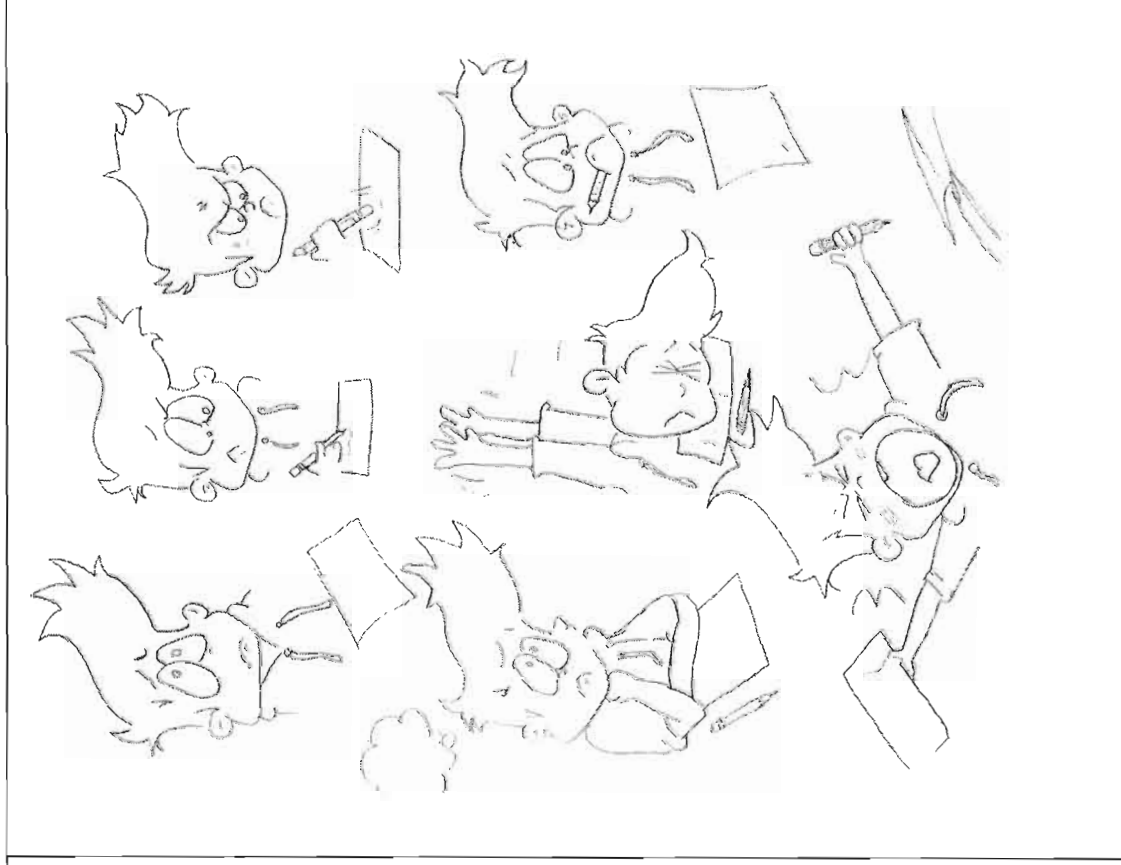
Ce matin, le professeur leur demande justement d'écrire une histoire. Ah! Non! Martin aurait préféré rester dehors avec sa sauterelle.

Voilà! La fameuse feuille blanche est déposée sur son pupitre et déjà Martin la voit qui se moque de lui.

Les idées se cognent dans la tête du petit Martin. Il pense à des pirates, des extra-terrestres, des bestioles qui jouent au ballon... mais quand vient le temps d'écrire, il bloque. Il gribouille des lettres, cherche comment écrire les mots, se demande si son idée est bonne, a peur de se tromper, puis... il efface!

Il écrit, il efface! Il écrit, il efface!

Mais cette fois-ci, il se produit quelque chose d'inattendu!



Au moment où Martin frotte l'efface de son crayon sur sa feuille pour la 100e fois, un éclair bleu l'éblouit et il aperçoit de grandes oreilles qui sortent de son crayon, puis de grands yeux, et puis un museau, suivi d'immenses palettes.

Martin n'en croit pas ses yeux ! Un lapin se trouve au bout de son crayon.

« Bonjour Martin », dit le lapin.

« Je m'appelle Croque-Mine ».

« Comment vas-tu ? ».

Martin est encore sous le choc et il lui répond que ça ne va pas très bien parce qu'il doit écrire une histoire et qu'il n'y arrive pas du tout.

« Eh ! Bien ! Je suis justement venu pour t'aider. J'ai transformé ton crayon en crayon magique. Lorsque tu écris avec ce crayon, tu es capable de tout ».

« Vas-y essaie, tu vas voir ! Tu peux écrire tout ce que tu veux ».



Isabelle Marion 2010

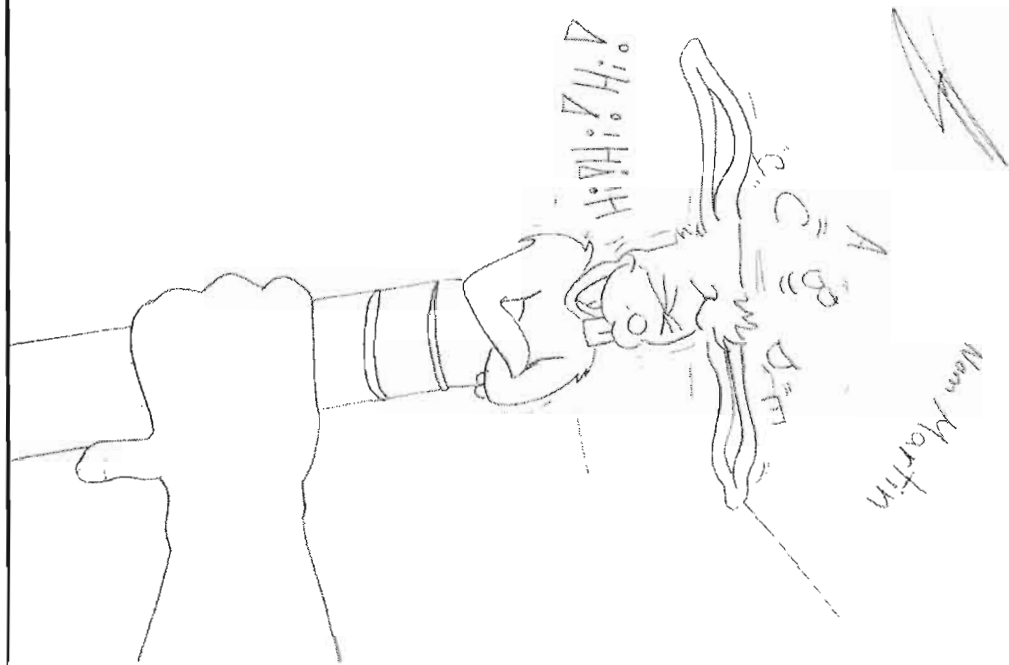
Les idées bougent dans la tête de Martin, comme si elles jouaient à la corde à danser. Il en attrape une au passage et commence à écrire. Il tente de gribouiller des lettres sur sa feuille, il cherche comment écrire les mots, il n'est pas sûr si son idée est bonne, il tente de gribouiller à nouveau, puis... il efface.

« Hi!Hi!Hi!! », crie le lapin en riant aux éclats, « arrête de me chatouiller les oreilles ».

Puis Martin s'aperçoit que son crayon a une tête de lapin à l'envers, qui rit aux éclats, et que rien de ce qu'il avait écrit n'a été effacé.

Bien sûr! Il n'y a plus d'efface au bout de son crayon... à la place, il y a un lapin! Il ne peut pas effacer avec des oreilles de lapin. Il ne fait que chatouiller les lettres en même temps que son ami le lapin qui commence à être étourdi à force de se faire balancer à droite et à gauche, la tête en bas.

Il décide donc de remettre son crayon à l'endroit et de continuer son histoire, puisque de toute façon, il ne peut plus l'effacer.



Chaque fois que Martin doute de ses idées ou de ses mots, il fait faire un petit tour en bas à Croque-Mine, puis se souvient des oreilles de lapin et des mots chatouillés et continue son histoire sans rien effacer.

DRING!!

C'est déjà l'heure d'aller dîner, la période d'écriture est terminée. Martin n'en revient pas, il n'a pas vu le temps passer. Il a écrit, sans s'arrêter, une histoire complète, du début à la fin. Pour la première fois, il est fier de son histoire et a envie de la lire à tous ses camarades de classe!

Au cours des périodes d'écriture suivantes, Martin écrit, avec l'aide de son ami le lapin, plusieurs histoires plus farfelues les unes que les autres.

Lorsqu'il se pose des questions sur les mots, Croque-Mine l'aide à trouver comment les écrire en lui faisant découvrir des moyens et des stratégies qui lui sont bien utiles.

Isabelle Marion 2010



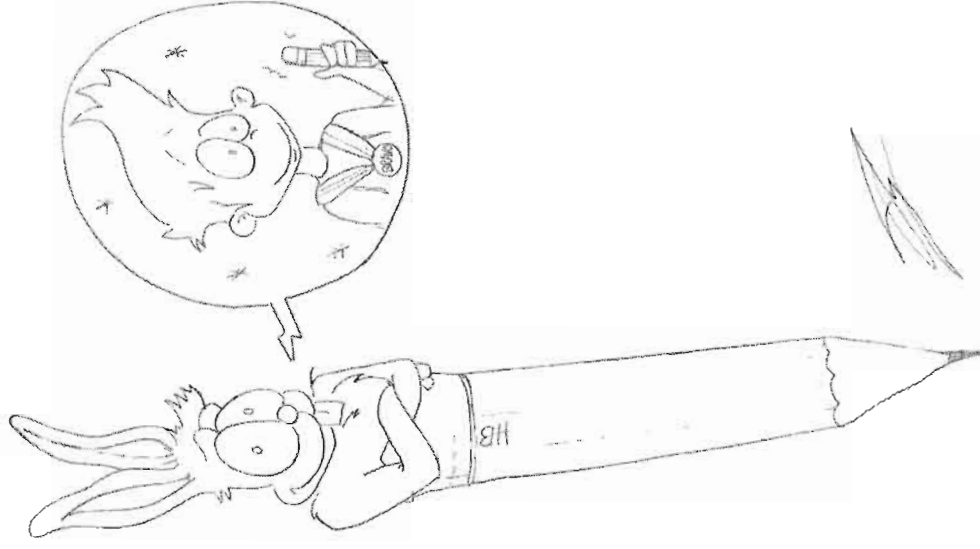
Un jour, Croque-Mine annonce à Martin qu'il doit le quitter pour aller aider d'autres enfants.

« Mais non ! », dit le jeune garçon, « sans toi et le crayon magique, je ne pourrai plus écrire toutes ces belles histoires... »

Le lapin lui répond que le crayon magique n'était qu'une invention pour l'encourager à écrire et que s'il a réussi à écrire d'aussi belles histoires, c'est entièrement grâce à lui.

Il ajoute : « tu as tout ce qu'il faut maintenant pour écrire des mots, des phrases et de grandes histoires. Tant que tu auras confiance en toi, tu seras capable d'écrire tout ce que tu veux. Tu dois simplement arrêter de douter et d'avoir peur, puis sauter à l'eau ! Prendre des risques ! Essayer ! »

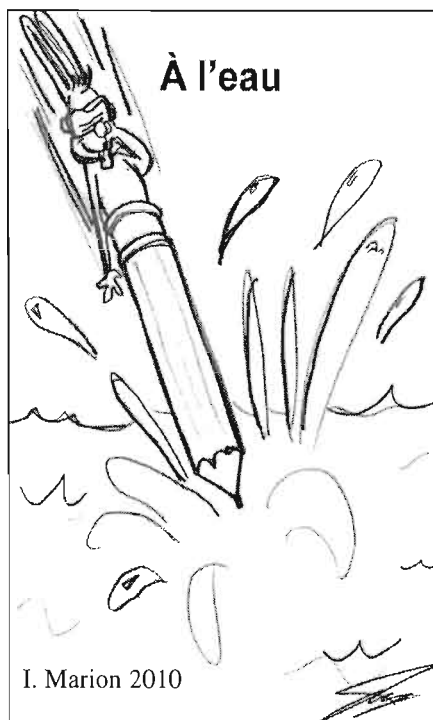
Martin doit remplacer son efface par des oreilles de lapin et écrire de belles aventures qui lui feront découvrir le plaisir d'écrire.

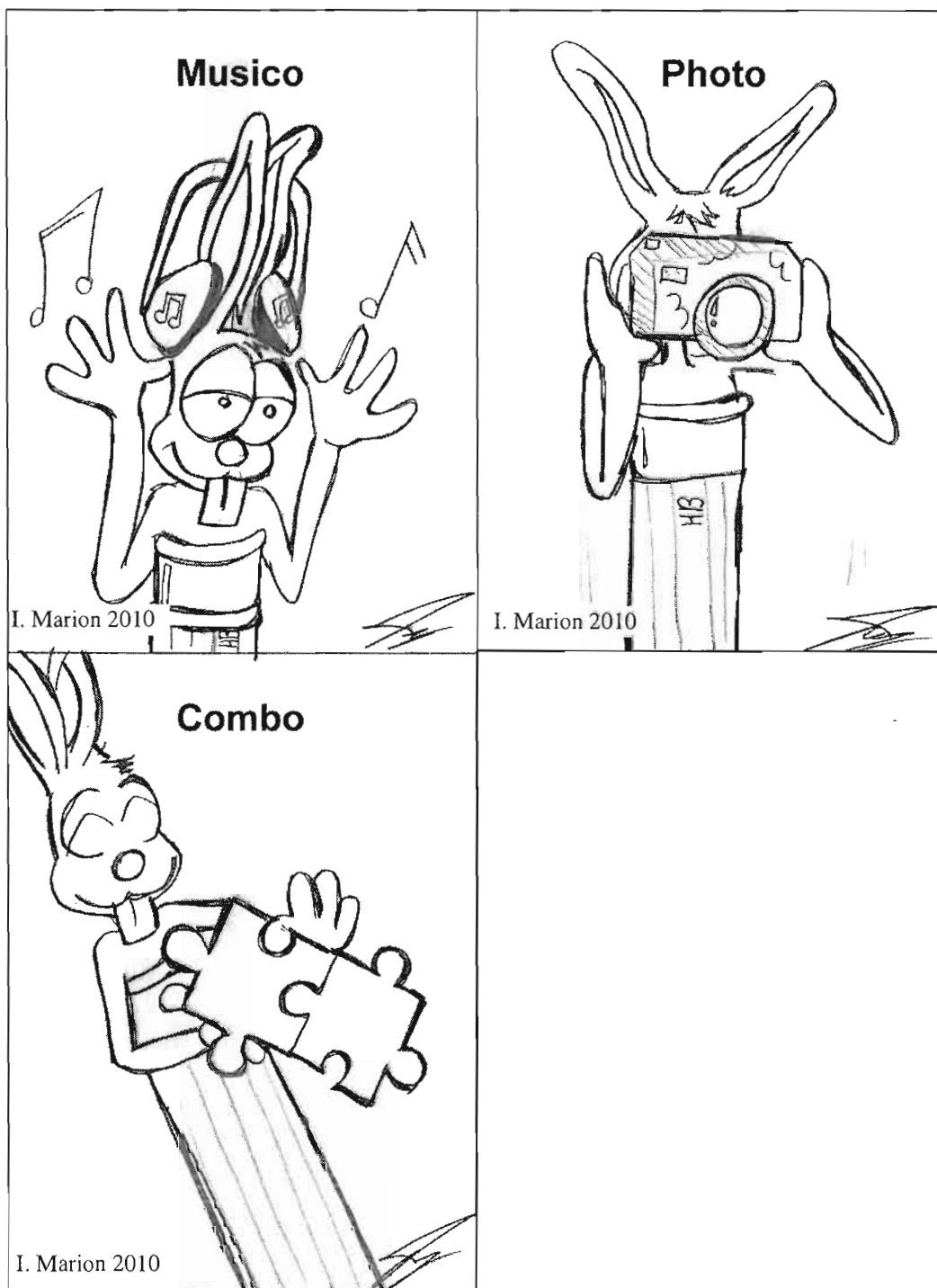


APPENDICE F

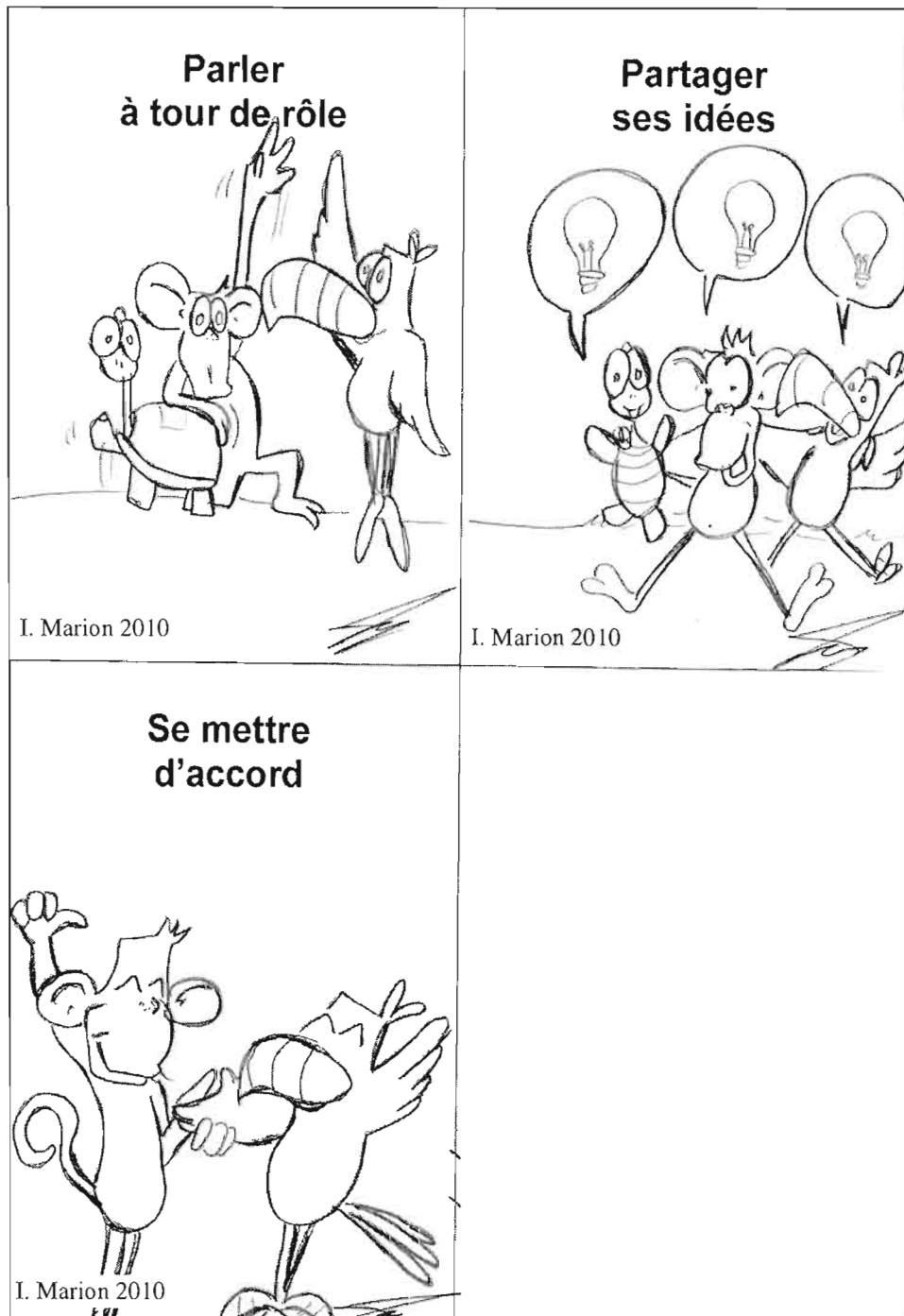
CARTES DE STRATÉGIES ET DE RÔLES

Stratégie affective : liée à l'erreur

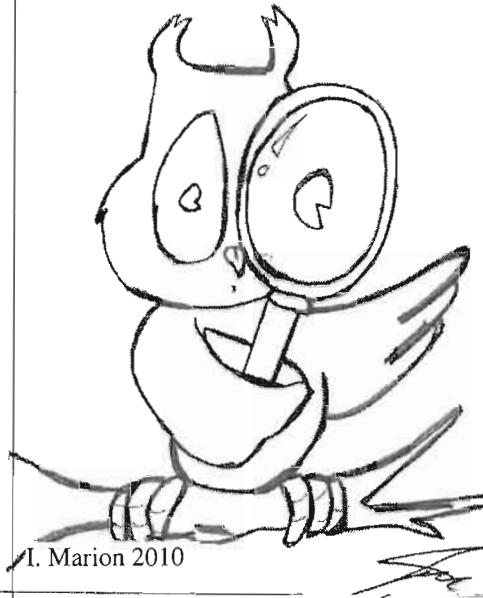
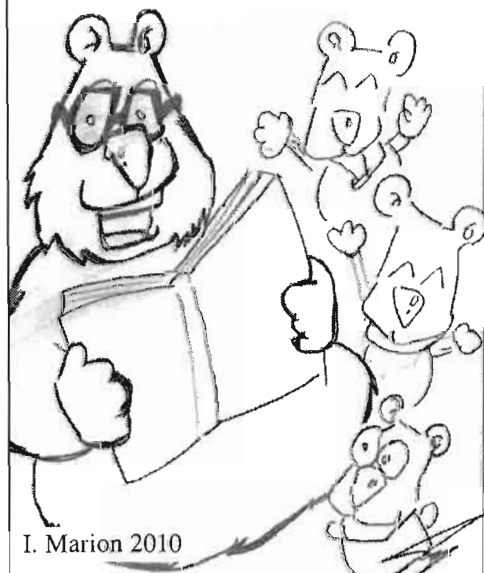




Stratégies sociales : liées à la coopération



Rôles de coopération

Porte-parole**Vérificateur****Narrateur****Secrétaire**

APPENDICE G

TÂCHES COOPÉRATIVES D'ÉCRITURE

Tâche d'écriture 1
(Initiation à la démarche des orthographe approchées)
Devinette : partie 1

Préparation	
<i>Mise en situation</i>	
Présentation de l'élément déclencheur, du contexte d'écriture et choix du mot/phras	<p>Les élèves sont invités à résoudre par écrit une devinette donnée par l'enseignant.</p> <p>La devinette est choisie en fonction du mot à faire travailler par les élèves, selon le niveau de difficulté voulu.</p> <p><u>Mot à faire travailler</u> : perroquet</p> <p><u>Devinette</u> : J'ai des ailes, de nombreuses couleurs, je vis dans un zoo ou dans les pays chauds et je suis capable de parler lorsqu'on m'enseigne de simples mots. Qui suis-je?</p>
Explications des consignes de départ pour le projet d'écriture	<p>L'enseignant donne une devinette à ses élèves et leur demande d'écrire leur réponse dans leur cahier d'écriture ou sur une feuille. Ils partageront ensuite leur réponse avec leurs camarades de classe.</p> <p>L'enseignant peut demander aux élèves de résoudre la devinette de façon collective, puis d'écrire le mot de façon individuelle.</p>
Présentation de l'habileté sociale	Pour cette tâche d'écriture, aucune habileté sociale n'est présentée aux élèves.

<p>Activation des connaissances antérieures pour faire ressortir les conceptions préalables à propos de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>L'habileté sociale</i> ○ <i>L'écriture</i> ○ <i>L'erreur</i> 	<p>L'enseignant laisse émerger les doutes et les questionnements des élèves par rapport à l'écriture du mot. Il les encourage à écrire comme ils pensent, à partir de leurs connaissances du système écrit (alphabet, sons, syllabes). Il les encourage à essayer sans avoir peur de se tromper et dédramatise l'erreur.</p>
<p>Formation des équipes et présentation des rôles et des tâches des élèves</p>	<p><u>Regroupement</u> : individuel avec retour collectif</p> <p>Pour cette tâche d'écriture, aucun rôle ni tâche spécifique n'est attribué à chacun des élèves.</p>
Réalisation	
<i>Réalisation de la tâche</i>	
<p>Tentative d'écriture et échange de stratégies privilégiant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les conflits cognitifs ou sociocognitifs ○ La déconstruction/reconstruction des représentations ○ La mise en œuvre de l'habileté sociale 	<p>Les élèves tentent d'écrire le mot comme ils pensent, à partir de leurs connaissances des mots et de l'écriture.</p> <p>Comme l'initiation à la démarche des orthographe approchées se fait d'abord de façon individuelle, il n'y a pas d'échanges entre les élèves à cette étape-ci.</p>

Intégration	
<i>Retour</i> Retour collectif sur le mot ou sur la phrase privilégiée : <ul style="list-style-type: none"> o Les conflits cognitifs ou sociocognitifs o La déconstruction/reconstruction des représentations Présentation de la norme orthographique	L'enseignant invite quelques élèves à écrire leur réponse au tableau. L'enseignant compare les diverses propositions d'écriture et invite quelques élèves à expliquer leur choix (Pourquoi ils ont écrit le mot de cette façon?) et leurs stratégies (Comment ils ont fait pour trouver comment écrire le mot? Qu'est-ce qui les a aidés?). L'enseignant invite les élèves à devenir des détectives pour trouver l'orthographe normée du mot. Il les encourage à regarder partout autour d'eux et à demander de l'aide au besoin. Il les guide dans leur recherche. Les élèves partagent les stratégies et les ressources qu'ils ont utilisées pour trouver l'orthographe conventionnelle (mots étiquettes, affiches des sons, livres, pairs, adulte, texte écrit). Puis, l'enseignant compare la norme avec les propositions des élèves en mettant l'accent sur le positif, sur ce qui est réussi par l'élève, plutôt que sur les manques.

Objectivation du travail d'équipe portant sur : <ul style="list-style-type: none">o <i>L'habileté sociale et les rôles</i>o <i>Les stratégies orthographiques</i>o <i>Les stratégies affectives (l'erreur)</i>	<p>L'enseignant fait un retour avec les élèves sur la tâche d'écriture réalisée.</p> <p>Il leur demande :</p> <p>Comment ils se sont sentis au cours de celle-ci?</p> <p>Comment ils se sentent lorsqu'ils doivent écrire un mot nouveau?</p> <p>Est-ce qu'ils trouvent cela difficile?</p> <p>Est-ce qu'ils trouvent cela angoissant de ne pas savoir comment écrire un mot?</p> <p><u>Lecture de l'histoire de Martin et présentation de la stratégie affective « sauter à l'eau »</u></p> <p>L'enseignant lit l'histoire de Martin aux élèves, puis leur présente une stratégie affective qui vise à les encourager à essayer sans avoir peur de se tromper : « sauter à l'eau ». L'enseignant explique la stratégie à l'aide d'une image et donne des exemples de la vie quotidienne et de la vie scolaire (voir feuille <i>stratégies</i> pour exemples).</p>
Transfert des apprentissages	
<i>Réinvestissement</i>	
Conservation des traces et réinvestissement (transfert)	<p>Les élèves écrivent l'orthographe conventionnelle en dessous de leur proposition dans leur cahier d'écriture ou sur la feuille.</p> <p>Le mot travaillé est affiché dans la classe.</p> <p>Les élèves pourront réinvestir les stratégies développées dans la tâche d'écriture suivante.</p>

Tâche d'écriture 2
Devinette : partie 2

Préparation	
<i>Mise en situation</i>	
Présentation de l'élément déclencheur, du contexte d'écriture et choix du mot/phrased	<p>Les élèves sont invités à résoudre à l'écrit, en équipe, une devinette donnée par l'enseignant.</p> <p>La devinette est choisie en fonction du mot à faire travailler par les élèves, selon le niveau de difficulté voulu.</p> <p><u>Mot à faire travailler</u> : dinosaure</p> <p><u>Devinette</u> : Je suis un animal qui a disparu de la terre il y a très longtemps, on retrouve parfois mes traces dans des fossiles et mon squelette est souvent exposé dans les musées. Qui suis-je?</p>
Explications des consignes de départ pour le projet d'écriture	<p>L'enseignant remet une devinette à chaque équipe. Ensemble, ils ont la tâche de trouver la réponse et de l'écire sur une feuille. L'enseignant fait d'abord un retour collectif sur la réponse à la devinette, puis les élèves tentent d'écire le mot.</p> <p>Les membres de chaque équipe doivent s'entendre sur la façon d'écire le mot.</p> <p>L'enseignant met l'accent sur l'importance d'essayer sans avoir peur de se tromper, à partir des connaissances et des stratégies développées jusqu'à maintenant.</p>

<p>Présentation de l'habileté sociale</p>	<p><u>Habileté sociale</u> : Parler à tour de rôle</p> <p>L'enseignant présente aux élèves l'habileté sociale « parler à tour de rôle ». Il peut utiliser le jeu de rôle, la modélisation ou le tableau en T (voir feuille <i>habiletés sociales et rôles</i>)</p> <p>Il questionne les élèves sur cette habileté. Que connaissent-ils de cette habileté? Pourquoi est-elle importante dans le travail en équipe? Comment se perçoit-elle dans le travail en équipe? (Donner des exemples)</p> <p>Tout au long de la réalisation de la tâche d'écriture, les élèves devront porter une attention particulière à cette habileté. Pour les aider, l'enseignant leur propose d'utiliser un bâton de la parole qu'ils se passeront à tour de rôle lorsqu'ils veulent prendre la parole. Ils peuvent le remettre au centre lorsqu'ils ont terminé ou le passer au voisin.</p> <p>L'enseignant peut également demander aux élèves comment ils s'y prendront pour respecter cette règle.</p>
<p>Activation des connaissances antérieures pour faire ressortir les conceptions préalables à propos de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>L'habileté sociale</i> ○ <i>L'écriture</i> ○ <i>L'erreur</i> 	<p>Tout en faisant un retour sur la tâche précédente, l'enseignant fait ressortir chez les élèves, par le questionnement, ce qu'ils connaissent par rapport à la langue écrite (lettres, sons, syllabes, mots, phrases), comment ils perçoivent l'acte d'écrire, comment ils se sentent en situation d'écriture et quelles stratégies ou quels moyens ils peuvent utiliser pour écrire un mot nouveau.</p> <p>L'enseignant fait un rappel de la stratégie affective « sauter à l'eau ». Les élèves sont invités à décrire dans leur mot ce qu'est la stratégie « sauter à l'eau », quand on peut l'utiliser et ce qu'elle peut nous apporter.</p>

Formation des équipes et présentation des rôles et des tâches des élèves	<p><u>Formation des groupes</u> Les élèves sont regroupés en équipe de trois. Les groupes hétérogènes sont formés par l’enseignant en fonction du niveau des élèves en lecture et en écriture. Donc, dans une même équipe se retrouvent des élèves de niveaux différents (Fort, moyen, faible).</p> <p><u>Présentation des rôles</u> L’enseignant présente aux élèves les trois rôles qu’ils devront se partager au cours de la tâche d’écriture : secrétaire, vérificateur et porte-parole. Il demande aux élèves quelle est selon eux l’utilité des rôles dans le travail d’équipe. Puis, il explique les rôles à l’aide d’illustrations.</p> <p><u>Favoriser l’interdépendance positive</u> <i>Liée aux objectifs</i> : Chaque membre de l’équipe contribue à l’atteinte d’un objectif commun, celui de résoudre une devinette. <i>Liée aux ressources</i> : Les membres de l’équipe se partagent le matériel tel qu’une feuille de papier, un crayon et une gomme à effacer. <i>Liée à la tâche</i> : Chaque membre de l’équipe soumet une proposition d’écriture. Chaque membre de l’équipe est responsable d’une partie du matériel (papier, crayon, gomme à effacer). <i>Liée aux rôles</i> : Chaque membre de l’équipe est responsable d’un rôle (secrétaire, porte-parole, vérificateur).</p>
--	---

Réalisation	
<i>Réalisation de la tâche</i>	<p>Tentative d'écriture et échange de stratégies privilégiant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les conflits cognitifs ou sociocognitifs ○ La déconstruction/reconstruction des représentations ○ La mise en œuvre de l'habileté sociale <p>Après avoir trouvé, en équipe, la réponse à la devinette, chaque membre doit faire une proposition d'écriture individuelle dans son cahier ou sur une feuille.</p> <p>Les membres de l'équipe se montrent leur proposition d'écriture en expliquant leur choix et la ou les stratégies utilisées. Chacun prend la parole à tour de rôle, en utilisant le bâton de la parole.</p> <p>Puis, ils doivent s'entendre sur une seule façon, la meilleure possible, d'écrire le mot. Pour ce faire, chacun doit argumenter et défendre son point de vue, en utilisant le bâton de la parole. Lorsqu'ils sont d'accord, ils se partagent les rôles (secrétaire, vérificateur, porte-parole).</p> <p>Le secrétaire note sur une feuille la proposition retenue et le vérificateur la relie pour s'assurer qu'elle est juste.</p>
<i>Retour</i>	<p>Intégration</p> <p>Le porte-parole de chaque équipe partage la proposition d'écriture de son équipe à l'ensemble de la classe en expliquant la démarche et les stratégies utilisées.</p>
	<p>Retour collectif sur le mot ou sur la phrase privilégiant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les conflits cognitifs ou sociocognitifs ○ La déconstruction/reconstruction des représentations

Présentation de la norme orthographique	<p>L'enseignant invite ensuite toutes les équipes à devenir des détectives et à partir à la recherche de la norme orthographique. L'enseignant les guide dans leur recherche. Au besoin, l'enseignant peut choisir deux détectives en chef qui vont à l'extérieur de la classe pour demander à un adulte.</p> <p>Puis, ils se partagent leurs découvertes et les moyens qu'ils ont utilisés.</p> <p>L'enseignant compare les propositions avec la norme en mettant l'accent sur le positif, plutôt que sur les erreurs.</p>
<p>Objectivation du travail d'équipe portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>L'habileté sociale et les rôles</i> ○ <i>Les stratégies orthographiques</i> ○ <i>Les stratégies affectives (l'erreur)</i> 	<p>Après l'activité, l'enseignant fait un retour avec les élèves sur le déroulement du travail d'équipe et sur les difficultés rencontrées.</p> <p>« Est-ce que le travail d'équipe s'est bien déroulé? »</p> <p>« Avez-vous rencontré des difficultés? Lesquelles? »</p> <p>« Comment avez-vous réglé les difficultés rencontrées? »</p> <p>L'enseignant demande aux élèves quelles stratégies ou quels moyens ils utilisent pour écrire un mot nouveau.</p> <p>L'enseignant fait également un retour sur la stratégie « sauter à l'eau ». Les élèves discutent à propos de cette stratégie et décrivent comment ils se sentent avant de sauter à l'eau, puis après.</p>

Transfert des apprentissages	
<i>Réinvestissement</i>	
Conservation des traces et réinvestissement (transfert)	<p>Les élèves notent dans leur cahier d'écriture ou sur une feuille, en dessous de leur proposition initiale, la proposition de leur équipe ainsi que l'orthographe normée du mot travaillé.</p> <p>Le mot travaillé est affiché dans la classe.</p> <p>Les élèves pourront réinvestir leurs apprentissages dans la tâche suivante.</p>

Tâche d'écriture 3
Devinette : partie 3

Préparation	
<i>Mise en situation</i>	
Présentation de l'élément déclencheur, du contexte d'écriture et choix du mot/phrased	<p>Les élèves sont invités à inventer une devinette en équipe. Les membres des autres équipes tenteront de trouver la réponse à leur devinette.</p> <p>L'enseignant ajoute une contrainte supplémentaire. Les élèves devront inclure un mot imposé par l'enseignant dans leur phrase (mot mystère).</p> <p><u>Question mystère (3 mots) : Qui suis-je?</u></p>
Explications des consignes de départ pour le projet d'écriture	L'enseignant propose aux élèves d'inventer à leur tour une devinette et de l'écrire sur un carton ou une feuille. Ils doivent s'entendre sur la façon d'écrire chacun des mots. Chaque membre de l'équipe doit donner son avis lors de la composition de la devinette ainsi que pour les propositions d'écriture.
Présentation de l'habileté sociale	<p><u>Habileté sociale</u> : Parler à tour de rôle</p> <p>L'enseignante fait un rappel de l'habileté sociale « parler à tour de rôle » et discute avec les élèves de l'utilisation du bâton de la parole.</p> <p>« Est-ce que l'utilisation du bâton de la parole vous aide? Pourquoi? Dans quelles situations? Est-ce que d'autres moyens ont été expérimentés? Lesquels? »</p>

<p>Activation des connaissances antérieures pour faire ressortir les conceptions préalables à propos de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>L'habileté sociale</i> ○ <i>L'écriture</i> ○ <i>L'erreur</i> 	<p>L'enseignant fait un retour sur l'activité précédente : le travail d'équipe, l'habileté sociale, les difficultés rencontrées.</p> <p>Il fait un rappel de la stratégie « sauter à l'eau ».</p> <p>Il questionne les élèves à nouveau sur les moyens et les stratégies qu'ils peuvent utiliser lorsqu'ils écrivent un mot.</p>
<p>Formation des équipes et présentation des rôles et des tâches des élèves</p>	<p><u>Formation des groupes</u></p> <p>Les élèves sont regroupés en équipe de trois.</p> <p>Des groupes hétérogènes sont formés par l'enseignant en fonction du niveau des élèves en lecture et en écriture. Donc, dans une même équipe se retrouvent des élèves de niveaux différents (Fort, moyen, faible).</p> <p><u>Présentation des rôles</u></p> <p>L'enseignant fait un rappel des trois rôles que les élèves devront se partager au cours de la tâche d'écriture : secrétaire, vérificateur, porte-parole.</p> <p>Favoriser l'interdépendance positive</p> <p>Liée aux objectifs : Chaque membre de l'équipe contribue à l'atteinte d'un objectif commun, celui de composer une devinette.</p> <p>Liée aux ressources : Les membres de l'équipe se partagent le matériel tel qu'une feuille ou un carton, un crayon et une gomme à effacer.</p> <p>Liée à la tâche : Chaque membre de l'équipe participe à l'élaboration de la devinette en donnant son avis.</p> <p>Liée aux rôles : Chaque membre de l'équipe est responsable d'un rôle (secrétaire, vérificateur, porte-parole).</p>

Réalisation	
<i>Réalisation de la tâche</i>	
Tentative d'écriture et échange de stratégies privilégiant : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les conflits cognitifs ou sociocognitifs ○ La déconstruction/reconstruction des représentations ○ La mise en œuvre de l'habileté sociale 	Les élèves se partagent les rôles (secrétaire, vérificateur, porte-parole). Ils inventent leur devinette, puis le secrétaire l'écrit sur une feuille ou un carton. Les membres de l'équipe doivent s'entendre sur la façon d'écrire chacun des mots et ils doivent être tous d'accord pour que le secrétaire les écrive. À la fin, le vérificateur relit la devinette et s'assure qu'elle est bien écrite. Ils écrivent la réponse à leur devinette au verso. Lorsqu'un élève souhaite prendre la parole, il utilise le bâton de la parole.
Intégration	
<i>Retour</i>	
Retour collectif sur le mot ou sur la phrase privilégiant : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les conflits cognitifs ou sociocognitifs ○ La déconstruction/reconstruction des représentations 	L'enseignant anime un retour avec les élèves sur le mot mystère « qui suis-je? ». Le porte-parole de chaque équipe partage la proposition d'écriture de son équipe à l'ensemble de la classe en expliquant la démarche et les stratégies utilisées. L'enseignant compare les différentes propositions.

Présentation de la norme orthographique	<p>Ensuite, tous les membres de l'équipe deviennent des détectives et cherchent la norme du mot mystère « qui suis-je? ».</p> <p>S'il reste du temps ou si certaines équipes sont en avance, les membres de l'équipe peuvent se partager les autres mots de la devinette et chercher l'orthographe normée pour chacun des mots. Ils se montrent leurs découvertes et s'expliquent leur démarche. Ils écrivent la norme pour chacun des mots en dessous de leurs propositions. Ils n'effacent surtout pas leurs propositions.</p> <p>L'enseignant peut aider les élèves qui éprouvent plus de difficulté et faire un retour personnalisé avec chacune des équipes.</p> <p>Chaque équipe échange ensuite sa devinette avec celle d'une autre équipe. Puis, ils tentent de trouver la réponse. Ils peuvent vérifier la réponse au verso.</p>
---	---

<p>Objectivation du travail d'équipe portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>L'habileté sociale et les rôles</i> ○ <i>Les stratégies orthographiques</i> ○ <i>Les stratégies affectives (l'erreur)</i> 	<p>L'enseignant fait un retour avec les élèves sur le travail d'équipe, principalement sur les rôles et l'habileté sociale « parler à tour de rôle ».</p> <ul style="list-style-type: none"> « Est-ce que chacun a bien joué son rôle? » « Est-ce que le partage des rôles aide au travail d'équipe? » « Est-ce que c'est difficile de parler à tour de rôle? » « Comment avez-vous fait pour y arriver? » « Est-ce que l'utilisation du bâton de la parole vous aide? » « Qu'est-ce qui vous aide le plus? » <p>L'enseignant anime un retour sur les stratégies utilisées par les élèves pour écrire un mot. Il fait ressortir les principales stratégies orthographiques telles que phonologique (relation entre les sons et les lettres), lexicale (image mentale) et analogique (utilisation d'un mot connu pour écrire un mot nouveau) et présente des cartons imagés qui illustrent ces stratégies (voir feuille <i>stratégies</i> pour exemples).</p> <p>L'enseignant fait également un retour sur la stratégie « sauter à l'eau ».</p>
---	---

Transfert des apprentissages	
<i>Réinvestissement</i>	
Conservation des traces et réinvestissement (transfert)	<p>À la fin de l'activité, les élèves peuvent écrire dans leur cahier d'écriture la devinette qu'ils ont composée en équipe (facultatif).</p> <p>Le mot travaillé collectivement est affiché dans la classe. Les devinettes peuvent être affichées dans la classe.</p> <p><u>Possibilité d'aller plus loin avec l'activité :</u> Au cours de la semaine, les membres de chaque équipe peuvent tenter de répondre à chacune des devinettes et écrire leur réponse en utilisant la démarche des orthographes approchées. Un retour peut être fait à la fin de la semaine sur certains mots.</p>

Tâche d'écriture 4
Chasse au trésor

Préparation	
<i>Mise en situation</i>	
Présentation de l'élément déclencheur, du contexte d'écriture et choix du mot/phrased	<p>Les élèves sont invités à composer un indice pour une chasse au trésor. À partir de leur indice, une autre équipe partira à la recherche du trésor qu'ils auront préalablement caché.</p> <p>L'enseignant donne un exemple à l'oral : Mon trésor se cache derrière quelque chose qui peut s'ouvrir ou se fermer et qui contient parfois une fenêtre. Chaque classe en a une.</p> <p>L'enseignant ajoute une contrainte supplémentaire. Les élèves devront inclure un mot mystère dans leur phrase.</p> <p><u>Mot mystère</u> : trésor</p>
Explications des consignes de départ pour le projet d'écriture	<p>L'enseignant propose aux élèves de trouver une cachette pour leur trésor et de composer, en équipe, un indice pour aider les élèves d'une autre équipe à le trouver.</p> <p>Les membres de l'équipe doivent s'entendre sur l'orthographe de chacun des mots. L'enseignant insiste sur l'importance de se faire confiance, d'essayer sans avoir peur de se tromper. Il dramatise l'erreur et encourage les élèves à utiliser leurs connaissances, les stratégies vues, ainsi que les ressources qui les entourent.</p>

Présentation de l'habileté sociale	<p><u>Habileté sociale</u> : Partager ses idées</p> <p>L'enseignant présente aux élèves l'habileté sociale « partager ses idées ». Il peut utiliser le jeu de rôle, la modélisation ou le tableau en T (voir feuille <i>habiletés sociales et rôles</i>).</p> <p>Il questionne les élèves sur cette habileté.</p> <p>Que connaissent-ils de cette habileté?</p> <p>Pourquoi est-elle importante dans le travail en équipe?</p> <p>Comment se perçoit-elle dans le travail en équipe? (Donner des exemples)</p> <p>Tout au long de la réalisation de la tâche d'écriture, les élèves devront porter une attention particulière à cette habileté. Pour les aider, l'enseignant leur propose d'utiliser des jetons de couleurs différentes pour représenter chaque membre de l'équipe. Par exemple, l'élève 1 peut avoir des jetons bleus, l'élève 2, des jetons rouges et l'élève 3, des jetons jaunes. Chaque élève a trois jetons. Lorsqu'un élève partage une idée, il place un jeton au centre. Le but est que chaque membre de l'équipe ait utilisé ses trois jetons à la fin de la tâche d'écriture.</p>
<p>Activation des connaissances antérieures pour faire ressortir les conceptions préalables à propos de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>L'habileté sociale</i> ○ <i>L'écriture</i> ○ <i>L'erreur</i> 	<p>L'enseignant anime un retour sur les tâches d'écriture précédentes (devinettes). Il insiste sur les apprentissages réalisés et sur ce que les élèves ont retenu.</p> <p>Il fait un rappel de l'habileté sociale « parler à tour de rôle » et encourage les élèves à l'utiliser à nouveau en tant que stratégie de coopération.</p> <p>Il revient sur les stratégies orthographiques présentées la dernière fois à l'aide des cartons images : phonologiques, lexicales, analogiques. Il questionne les élèves sur ce qu'ils connaissent de ces stratégies et les invite à donner des exemples.</p> <p>Il fait également un rappel de la stratégie « sauter à l'eau ».</p>

Formation des équipes et présentation des rôles et des tâches des élèves	<p><u>Formation des groupes</u> Les élèves sont regroupés en équipe de trois. Des groupes hétérogènes sont formés par l’enseignant en fonction du niveau des élèves en lecture et en écriture. Donc, dans une même équipe se retrouvent des élèves de niveaux différents (Fort, moyen, faible).</p> <p><u>Présentation des rôles</u> L’enseignant fait un rappel des trois rôles que les élèves devront se partager au cours de la tâche d’écriture : secrétaire, vérificateur, porte-parole.</p> <p>Favoriser l’interdépendance positive <i>Liée aux objectifs</i> : Chaque membre de l’équipe contribue à l’atteinte d’un objectif commun, celui de composer un indice pour une chasse au trésor. <i>Liée aux ressources</i> : Les membres de l’équipe se partagent le matériel tel qu’un carton ou une feuille, un crayon, une gomme à effacer et des cartons illustrant les principales stratégies orthographiques, les stratégies de coopération et la stratégie liée à l’erreur <i>Liée à la tâche</i> : Chaque membre de l’équipe participe à l’élaboration de l’indice en donnant son avis. <i>Liée aux rôles</i> : Chaque membre de l’équipe est responsable d’un rôle (secrétaire, vérificateur, porte-parole)</p>
--	--

Réalisation	
<i>Réalisation de la tâche</i>	
<p>Tentative d'écriture et échange de stratégies privilégiant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les conflits cognitifs ou sociocognitifs ○ La déconstruction/reconstruction des représentations ○ La mise en œuvre de l'habileté sociale 	<p>Avant de se regrouper en équipe, les élèves pensent individuellement à un endroit pour cacher leur trésor.</p> <p>Les élèves se regroupent en équipe et chacun propose, à tour de rôle, son endroit pour la cachette du trésor en utilisant les jetons de couleur. Les membres votent pour le meilleur endroit et discutent de la façon d'écrire le mot. Chacun donne son avis sur la façon d'écrire le mot en utilisant les jetons de couleurs. Les élèves discutent et choisissent une proposition en s'assurant que tous les membres sont d'accord avec la façon d'écrire le mot.</p> <p>Ensuite, ils composent un indice pour aider les élèves d'une autre équipe à trouver leur trésor. Le secrétaire écrit l'indice sur une feuille ou un carton. Chaque membre donne son avis sur la composition de l'indice et sur la façon d'écrire les mots. Tous les membres doivent s'entendre sur une même proposition. À la fin, le vérificateur relit l'indice et s'assure qu'il est bien écrit.</p> <p>Le secrétaire ajoute un symbole au-dessus de chacun des mots pour illustrer la stratégie qu'ils ont utilisée pour les écrire. Pour ce faire, les élèves s'aident des cartons illustrés.</p>

Intégration	
<p><i>Retour</i></p> <p>Retour collectif sur le mot ou sur la phrase privilégiée :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les conflits cognitifs ou sociocognitifs ○ La déconstruction/reconstruction des représentations 	<p>L'enseignant anime un retour avec les élèves sur le mot mystère « trésor ».</p> <p>Le porte-parole de chaque équipe partage la proposition d'écriture de son équipe à l'ensemble de la classe en expliquant la démarche et les stratégies utilisées.</p> <p>L'enseignant compare les différentes propositions.</p>
Présentation de la norme orthographique	<p>Ensuite, tous les membres de l'équipe deviennent des détectives et cherchent la norme du mot mystère « trésor ».</p> <p>S'il reste du temps ou pour les équipes qui sont en avance, les membres de l'équipe peuvent se partager les autres mots de la devinette et chercher l'orthographe normée pour chacun des mots. Ils se montrent leurs découvertes et s'expliquent leur démarche. Ils écrivent la norme pour chacun des mots en dessous de leurs propositions. Ils n'effacent surtout pas leurs propositions.</p> <p>L'enseignant peut aider les élèves qui éprouvent plus de difficulté et faire un retour personnalisé avec chacune des équipes.</p> <p>Le carton est ensuite échangé avec celui d'une autre équipe et tous partent à la recherche d'un trésor.</p>

<p>Objectivation du travail d'équipe portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>L'habileté sociale et les rôles</i> ○ <i>Les stratégies orthographiques</i> ○ <i>Les stratégies affectives (l'erreur)</i> 	<p>L'enseignant anime une discussion autour de l'habileté sociale « partager ses idées »</p> <p>« Est-ce que tous les membres ont partagé leurs idées »</p> <p>« Est-ce que c'est difficile de partager ses idées? Pourquoi? »</p> <p>« Est-ce que l'utilisation des jetons vous a aidés? »</p> <p>Les élèves discutent autour de la stratégie « sauter à l'eau ». Ils sont invités à exprimer ce qui leur fait peur dans l'idée de « sauter à l'eau » : peur de faire rire de nous, peur de l'échec, peur que le défi soit trop grand, perte de confiance, etc.</p>
---	---

Transfert des apprentissages	
<i>Réinvestissement</i>	
Conservation des traces et réinvestissement (transfert)	<p>Les élèves peuvent noter dans leur cahier d'écriture la proposition initiale de leur équipe pour l'indice, ainsi que celle suivant la recherche de la norme (facultatif).</p> <p>Le mot travaillé collectivement est affiché dans la classe.</p> <p>Les indices écrits sur les cartons peuvent être affichés dans la classe.</p> <p>Les élèves réutiliseront les stratégies qu'ils ont développées dans les prochaines tâches d'écriture.</p> <p><u>Possibilité d'aller plus loin</u> Après la chasse au trésor, au cours de la semaine, l'enseignant peut faire un retour collectif sur certaines phrases. Il peut choisir au hasard une équipe qui vient présenter son indice à l'ensemble de la classe, ainsi que la démarche et les stratégies utilisées.</p> <p>L'enseignant peut demander aux autres élèves s'ils ont des propositions différentes pour l'orthographe des mots. Il peut également partager les mots entre les élèves de la classe et leur demander de devenir des détectives pour chercher la norme. Il peut ensuite comparer chacun des mots de la phrase avec la norme en mettant l'accent sur le positif. Il peut également faire un retour sur la structure de la phrase.</p>

Tâche d'écriture 5
Personnage farfelu

Préparation	
<i>Mise en situation</i>	
Présentation de l'élément déclencheur, du contexte d'écriture et choix du mot/phrased	<p>Les élèves sont invités à dessiner un personnage en équipe selon la technique du « cadavre exquis » pour ensuite en faire une description écrite. La description et le dessin seront utilisés plus tard dans un jeu d'association.</p> <p>L'enseignant ajoute une contrainte supplémentaire. Les élèves devront inclure deux mots mystères dans leur texte.</p> <p><u>Mots mystères</u> : personnage, chaussure</p>
Explications des consignes de départ pour le projet d'écriture	<p>L'enseignant propose aux élèves de dessiner un personnage farfelu en équipe. L'élève 1 dessine la tête du personnage sur une feuille sans la montrer aux autres membres de son équipe. Puis, il plie la feuille vers l'arrière et ne laisse dépasser que les marques du cou pour indiquer à l'élève suivant l'endroit où il doit poursuivre le dessin. L'élève 2 dessine le corps d'un personnage et plie la feuille de la même façon que l'élève 1. L'élève 3 dessine les jambes et les pieds et termine le dessin. Ensuite, les membres de l'équipe déplient la feuille et découvrent leur personnage.</p> <p>En s'inspirant de l'image, ils doivent décrire leur personnage à l'écrit.</p>

Présentation de l'habileté sociale	<u>Habiletés sociales</u> : Partager ses idées
<p>Activation des connaissances antérieures pour faire ressortir les conceptions préalables à propos de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>L'habileté sociale</i> ○ <i>L'écriture</i> ○ <i>L'erreur</i> 	<p>L'enseignante fait un rappel de l'habileté sociale « partager ses idées » et discute avec les élèves de l'utilisation des jetons de couleurs. « Est-ce que l'utilisation des jetons de couleurs vous aide? Pourquoi? Dans quelles situations? »</p> <p>L'enseignant fait un retour sur l'activité précédente. Il questionne les élèves sur les stratégies orthographiques illustrées sur des cartons ainsi que sur les autres moyens qu'ils peuvent utiliser en situation d'écriture.</p> <p>Il anime également une discussion autour de la stratégie affective « sauter à l'eau ». Les élèves discutent des avantages de la stratégie « sauter à l'eau » : confiance, fierté, encouragement, sentiment d'accomplissement, etc.</p>

<p>Formation des équipes et présentation des rôles et des tâches des élèves</p>	<p><u>Formation des groupes</u> Les élèves sont regroupés en équipe de trois. Des groupes hétérogènes sont formés par l'enseignant en fonction du niveau des élèves en lecture et en écriture. Donc, dans une même équipe se retrouvent des élèves de niveaux différents (Fort, moyen, faible).</p> <p><u>Présentation des rôles</u> L'enseignant fait un rappel des trois rôles connus par les élèves qu'ils devront se partager au cours de la tâche d'écriture : secrétaire, vérificateur, porte-parole.</p> <p>Il présente un nouveau rôle que les élèves devront également se partager à tour de rôle : narrateur.</p> <p>Narrateur : Le narrateur est responsable de composer oralement la ou les phrases à partir des idées données par les membres de son équipe. Ses coéquipiers l'aident à améliorer la ou les phrases en ajoutant ou modifiant des éléments. Il doit obtenir l'accord de tous les membres de son équipe.</p> <p>Favoriser l'interdépendance positive <i>Liée aux objectifs :</i> Chaque membre de l'équipe contribue à l'atteinte d'un objectif commun, celui de créer un personnage farfelu et le décrire à l'écrit. <i>Liée aux ressources :</i> Les membres de l'équipe se partagent le matériel tel qu'une feuille (dessin), une feuille (texte), un crayon à la mine, une gomme à effacer, des crayons de couleur et un paquet de cartons illustrant les principales stratégies orthographiques, les stratégies de coopération et la stratégie liée à l'erreur. <i>Liée à la tâche :</i> Chaque membre de l'équipe participe à la création du personnage et à la description en donnant au moins une caractéristique ainsi qu'une idée pour son nom. <i>Liée aux rôles :</i> Chaque membre de l'équipe est responsable de jouer les rôles suivants, à tour de rôle (narrateur, secrétaire, vérificateur et porte-parole).</p>
---	---

Réalisation	
<i>Réalisation de la tâche</i>	
<p>Tentative d'écriture et échange de stratégies privilégiant :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Les conflits cognitifs ou sociocognitifs o La déconstruction/reconstruction des représentations o La mise en œuvre de l'habileté sociale 	<p>Individuellement, les membres de chaque équipe réfléchissent à un nom pour le personnage qu'ils écrivent comme ils pensent, selon la démarche des orthographes approchées, dans leur cahier ou sur une feuille. Ils pensent également à une caractéristique pour leur personnage.</p> <p>Les élèves se regroupent en équipe et chacun propose, à tour de rôle, en utilisant les jetons de couleurs, son nom pour le personnage. Les membres choisissent un seul nom et discutent de la façon de l'écrire.</p> <p>À tour de rôle, chacun nomme une caractéristique différente pour le personnage, en utilisant les jetons de couleurs. Ensuite, les élèves composent un texte en équipe pour décrire leur personnage. Le texte doit inclure les caractéristiques nommées par chaque élève.</p> <p>Chaque élève joue le rôle de narrateur à tour de rôle et est responsable de la composition d'une phrase oralement. Les autres lui donnent leur avis et l'aident à compléter la phrase. Un autre élève tient le rôle de secrétaire et écrit la phrase sur une feuille. Il demande l'avis de ses pairs pour l'orthographe des mots. Après, le vérificateur relit la phrase et s'assure qu'elle est bien écrite. À chaque phrase, les élèves changent de rôle. À la fin, ils peuvent ajouter une phrase ou deux pour compléter la description.</p> <p>Pour chaque phrase, les élèves choisissent un mot qu'ils ont trouvé facile à écrire. Ils l'encerclent et le secrétaire dessine le symbole de la stratégie utilisée au-dessus.</p>

Intégration	
<i>Retour</i> Retour collectif sur le mot ou sur la phrase privilégié : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les conflits cognitifs ou sociocognitifs ○ La déconstruction/reconstruction des représentations 	<p>L'enseignant anime un retour avec les élèves sur les mots mystères « personnage » et « chaussure ».</p> <p>Le porte-parole 1 de chaque équipe partage la proposition d'écriture de son équipe pour le mot mystère 1 à l'ensemble de la classe en expliquant la démarche et les stratégies utilisées.</p> <p>Le porte-parole 2 de chaque équipe partage la proposition d'écriture de son équipe pour le mot mystère 2 à l'ensemble de la classe en expliquant la démarche et les stratégies utilisées.</p> <p>L'enseignant compare les différentes propositions.</p>
	<p>Ensuite, l'enseignant demande aux élèves de jouer aux détectives et de chercher la norme pour les mots mystères « personnage » et « chaussure ». Il fait un retour avec les élèves par la suite et compare les propositions avec la norme en faisant ressortir le positif.</p>

<p>Objectivation du travail d'équipe portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>L'habileté sociale et les rôles</i> ○ <i>Les stratégies orthographiques</i> ○ <i>Les stratégies affectives (l'erreur)</i> 	<p>L'enseignant anime un retour collectif sur le déroulement du travail d'équipe. (Est-ce que tous les membres contribuent à la réalisation de la tâche, est-ce que chacun joue bien son rôle, est-ce que tous prennent leur place, donnent leur avis, est-ce qu'il y a une bonne écoute, de l'entraide, etc.).</p> <p>Il demande aux élèves de discuter en équipe des difficultés ou des conflits qu'ils ont rencontrés dans leur équipe et des moyens qu'ils ont utilisés pour les régler.</p> <p>Le porte-parole 3 de chaque équipe partage avec l'ensemble des élèves ce qui est ressorti de la discussion d'équipe.</p> <p>L'enseignant anime une discussion autour de la stratégie « sauter à l'eau ». Les élèves sont amenés à expliquer leur bon « saut à l'eau » et comment on fait pour « sauter à l'eau ». Ex. : on doit avoir confiance en nous, en nos forces, en nos idées. On ne doit pas avoir peur de se tromper. On doit foncer, essayer, prendre des risques, etc.</p>
---	--

Transfert des apprentissages	
<i>Réinvestissement</i>	
Conservation des traces et réinvestissement (transfert)	<p>Les mots travaillés collectivement sont affichés dans la classe.</p> <p>Les textes des élèves sont conservés dans un cartable d'auteur.</p> <p>Les dessins et les textes réalisés servent pour le jeu d'association. Les élèves doivent associer chaque description aux bons personnages.</p> <p><u>Possibilité d'aller plus loin avec l'activité</u></p> <p>Les élèves peuvent choisir un mot parmi les mots faciles qu'ils ont encadrés, le transcrire sur un bout de papier et le déposer dans une boîte.</p> <p>Tout au long de la semaine, l'enseignant peut piger un mot et demander aux membres de l'équipe de partager à l'ensemble de la classe leur proposition d'écriture et expliquer pourquoi ils ont trouvé ce mot facile à écrire.</p> <p>Pour chacun des mots proposés, l'enseignant peut demander aux autres élèves s'ils ont d'autres propositions d'écriture accompagnées de justification. Puis, il fait un retour sur la norme.</p>

Tâche d'écriture 7
L'histoire casse-tête

Préparation	
<i>Mise en situation</i>	
Présentation de l'élément déclencheur, du contexte d'écriture et choix du mot/phrased	<p>Les élèves sont invités à composer une histoire en équipe en s'inspirant d'une image reconstituée sous forme de casse-tête.</p> <p>L'enseignant ajoute une contrainte supplémentaire. Les élèves devront inclure trois mots mystères dans leur histoire.</p> <p><u>Mots mystères</u> : enfant, catastrophe, journée</p>
Explications des consignes de départ pour le projet d'écriture	<p>L'enseignant propose aux élèves de composer une histoire en équipe à partir d'une image. Pour découvrir cette image, ils doivent d'abord assembler le casse-tête.</p> <p>Les membres de chaque équipe reçoivent deux morceaux de casse-tête chacun. Ils placent les morceaux ensemble pour former le casse-tête et découvrir l'image. À partir de l'image obtenue, ils inventent leur histoire.</p>
Présentation de l'habileté sociale	<p><u>Habiletés sociales</u> : Se mettre d'accord</p> <p>L'enseignante fait un rappel de l'habileté sociale « se mettre d'accord » et discute avec les élèves de comment ils parviennent à se mettre d'accord, si c'est facile ou difficile et ce qui les aide.</p>

<p>Activation des connaissances antérieures pour faire ressortir les conceptions préalables à propos de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>L'habileté sociale</i> ○ <i>L'écriture</i> ○ <i>L'erreur</i> 	<p>L'enseignant fait un retour sur la situation d'écriture précédente. Il demande aux élèves de partager leur expérience d'écriture : les difficultés rencontrées, la démarche utilisée, les stratégies qu'ils ont trouvées les plus utiles, les ressources qu'ils ont consultées, etc.</p> <p>L'enseignant fait un retour sur les types d'histoire et il met l'accent sur le conte et le récit. Il demande aux élèves quelle est la structure du conte ou du récit et quels éléments importants se retrouvent généralement dans ces textes.</p> <p>L'enseignant anime également une discussion sur la stratégie « sauter à l'eau ». Les élèves sont invités à expliquer comment c'est possible de sauter à l'eau en équipe. Ex. : on doit se mettre d'accord, on doit prendre l'espace qui nous convient et garder de l'espace pour les autres. On doit communiquer et s'écouter. On doit prendre des risques tous ensemble. On doit se respecter, se supporter, s'encourager. On doit se faire mutuellement confiance.</p>
---	--

<p>Formation des équipes et présentation des rôles et des tâches des élèves</p>	<p><u>Formation des groupes</u> Les élèves sont regroupés en équipe de trois. Des groupes hétérogènes sont formés par l'enseignant en fonction du niveau des élèves en lecture et en écriture. Donc, dans une même équipe se retrouvent des élèves de niveaux différents (Fort, moyen, faible).</p> <p><u>Favoriser l'interdépendance positive</u> <i>Liée aux objectifs</i> : Chaque membre de l'équipe contribue à l'atteinte d'un objectif commun, celui d'inventer une histoire à partir d'une image sous forme de casse-tête. <i>Liée aux ressources</i> : Les membres de l'équipe se partagent le matériel tel que les morceaux de casse-tête, une feuille, un crayon à la mine, une gomme à effacer et un paquet de cartons illustrant les principales stratégies orthographiques, les stratégies de coopération et la stratégie liée à l'erreur. <i>Liée à la tâche</i> : Chaque membre de l'équipe est responsable de participer à la reconstitution du casse-tête en intégrant ses morceaux. Chaque membre de l'équipe contribue à la création de l'histoire en partageant ses idées. Chaque membre de l'équipe est responsable d'une partie de l'histoire. <i>Liée aux rôles</i> : Chaque membre de l'équipe est responsable de jouer les rôles suivants, à tour de rôle (secrétaire, vérificateur et porte-parole).</p>
---	--

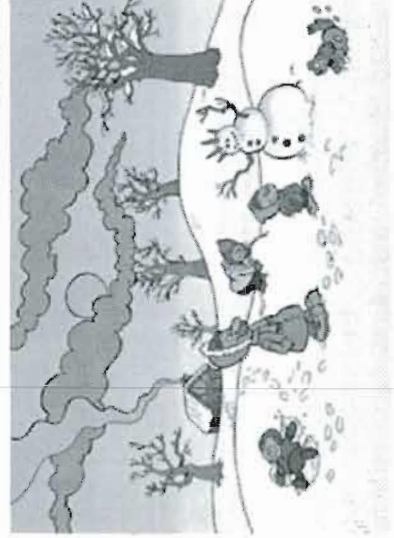
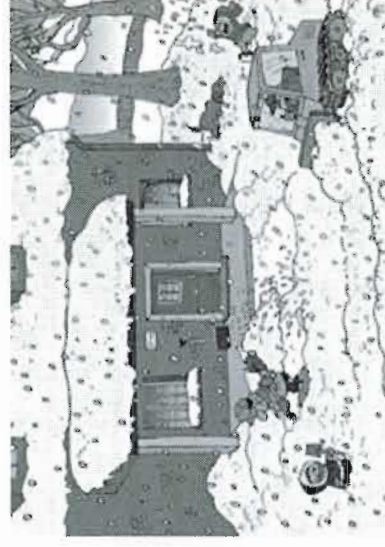
Réalisation	
Réalisation de la tâche	
<p>Tentative d'écriture et échange de stratégies privilégiées :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les conflits cognitifs ou sociocognitifs ○ La déconstruction/reconstruction des représentations ○ La mise en œuvre de l'habileté sociale 	<p>Les élèves rassemblent le casse-tête pour découvrir l'image.</p> <p>Ensuite, ils s'inspirent de l'image pour inventer une histoire. Leur histoire doit se diviser en trois parties : début, milieu, fin. Chaque élève est responsable d'une de ces trois parties en coordonnant les droits de parole pour l'échange des idées, en approuvant les décisions de l'équipe et en supervisant le travail du secrétaire et du vérificateur.</p> <p>Pour cette tâche d'écriture, aucun élève ne joue le rôle du narrateur. Les élèves doivent discuter et s'entendre entre eux pour la composition des phrases.</p> <p>Lorsque tous les membres de l'équipe sont d'accord avec une phrase, le secrétaire l'écrit sur une feuille. Les autres membres de l'équipe l'aident pour l'orthographe des mots. Ils doivent se mettre d'accord sur la façon d'écrire les mots. Ensuite, le vérificateur relit la ou les phrases pour vérifier les idées et l'orthographe des mots. Le responsable de chacune des parties s'assure que tout se déroule bien, que chacun partage ses idées et que tous les membres sont d'accord avec les choix effectués. Lorsqu'une partie de l'histoire est terminée, les élèves choisissent un nouveau responsable et changent les rôles.</p> <p>À la fin, les membres de l'équipe choisissent une phrase qu'ils ont trouvée plus difficile à écrire. Ils la soulignent et ils dessinent au-dessus de chacun des mots la stratégie qu'ils ont utilisée.</p>

Intégration	
<i>Retour</i>	
<p>Retour collectif sur le mot ou sur la phrase privilégiant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les conflits cognitifs ou sociocognitifs ○ La déconstruction/reconstruction des représentations 	<p>L'enseignant anime un retour avec les élèves sur les trois mots mystères sélectionnés.</p> <p>Le porte-parole 1 de chaque équipe partage la proposition d'écriture de son équipe pour le mot mystère 1 à l'ensemble de la classe en expliquant la démarche et les stratégies utilisées.</p> <p>Les porte-parole 2 et 3 font la même chose pour les mots mystères 2 et 3.</p> <p>L'enseignant compare les différentes propositions.</p>
Présentation de la norme orthographique	<p>Ensuite, l'enseignant demande aux élèves de jouer aux détectives et de chercher la norme pour les trois mots mystères. Chaque membre de l'équipe est responsable de chercher la norme pour un des mots mystères. Puis, il partage ses découvertes avec ses coéquipiers.</p> <p>L'enseignant fait un retour avec les élèves par la suite et compare les propositions avec la norme en faisant ressortir le positif.</p>

<p>Objectivation du travail d'équipe portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none">○ <i>L'habileté sociale et les rôles</i>○ <i>Les stratégies orthographiques</i>○ <i>Les stratégies affectives (l'erreur)</i>	<p>L'enseignant anime une discussion avec les élèves sur l'utilité et les avantages du travail d'équipe (à quoi ça sert de travailler en équipe, qu'est-ce que coopérer, est-ce utile de coopérer, qu'est-ce que cela vous apporte, etc.). Il met en évidence l'importance de la cohésion et de l'entraide entre les membres.</p> <p>L'enseignant anime une discussion autour de la stratégie « sauter à l'eau ». Les élèves sont invités à nommer le membre de l'équipe qui a fait le plus beau « saut à l'eau ».</p>
---	--

Transfert des apprentissages	
<i>Réinvestissement</i>	
Conservation des traces et réinvestissement (transfert)	<p>Les mots travaillés sont affichés dans la classe. Les histoires des élèves sont conservées dans un cartable d'auteur.</p> <p><u>Possibilité d'aller plus loin avec l'activité</u> Les élèves peuvent transcrire sur une feuille la phrase qu'ils ont soulignée, puis échanger leur feuille avec une autre équipe.</p> <p>Les membres de l'autre équipe regardent les propositions d'écriture pour chacun des mots, en discutent entre eux, puis peuvent proposer une autre façon d'écrire chacun des mots. Ils écrivent leurs propositions au-dessus des mots avec un crayon d'une couleur différente.</p> <p>Ensuite, ils redonnent la feuille à l'équipe concernée et expliquent leurs propositions aux membres de cette équipe.</p> <p>Les membres de l'équipe regardent les nouvelles propositions, en discutent, puis peuvent partir à la recherche de la norme. Ils écrivent la norme en dessous de chacun des mots avec un crayon d'une couleur différente. Ils peuvent demander de l'aide à l'enseignant au besoin. Par la suite, ils comparent les deux propositions avec la norme en faisant ressortir les ressemblances.</p> <p>Au cours de la semaine, l'enseignant peut choisir quelques phrases et demander aux élèves de venir expliquer leurs propositions et les stratégies utilisées à l'ensemble de la classe.</p>

Les images utilisées pour la tâche d'écriture 7 ont été prises sur le site <http://www.picto.qc.ca/>



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrami, Philippe C., Bette Chambers, Catherine Poulsen, Christina De Simone, Sylvia D'Apollonia et James Howden. 1996. *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : Éditions de la Chenelière, 224 p.
- Angoujard, André. 1994. *Savoir orthographier*. Paris : Hachette Éducation, 143 p.
- Archambault, Jean, et Roch Chouinard. 1996. *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 232 p.
- Astolfi, Jean-Pierre. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Éditeur, 117 p.
- Barksdale-Ladd, Mary Alice, et James R. King. 2000. « The Dilemma of Error and Accuracy : An Exploration ». *Reading Psychology*, no 21, p. 353-372.
- Bégin, Caroline, Lise St-Laurent et Jocelyne Giasson. 2005. « La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : Étude longitudinale ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 8, no 2 (automne), p. 147-166.
- Besse, Jean-Marie. 1995. *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Éditions Magnard, 118 p.
- Besse, Jean-Marie, et l'ACLE. 2000. *Regarde comme j'écris!*. Paris : Éditions Magnard, 216 p.
- Brasacchio, Tiffany, Bonnie Kuhn et Stephanie Martin. 2001. « How Does Encouragement of Invented Spelling Influence Conventional Spelling Development? ». *Research-Technical*.
- Bruner, Jérôme S. 1991. *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, 3^e éd. Paris : Presses Universitaires de France, 313 p.
- Campana, Marc, et Florence Castincaud. 1999. *Comment faire de la grammaire*. Paris : ESF Éditeur, 127 p.
- Catach, Nina. 1980. *L'orthographe française : Traité théorique et pratique*. Paris : Éditions Fernand Nathan, 334 p.
- Chambers, Bette, Margaret H. Patten, Jenny Schaeff et Donna Wilson Mau. 1997. *Découvrir la coopération : Activités d'apprentissage coopératif pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière. 174 p.
- Charron, Annie. 2006. « Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 296 p.

- Chomsky, Carol. 1976. « Approaching Reading Through Invented Spelling ». In *Theory and practice of beginning reading instruction* (Pittsburg, May 1976), p. 57-98. Pittsburg: Pittsburgh University, PA. Learning Research and Development Center.
- Clarke, Linda K. 1988. « Invented Versus Traditional Spelling in First Graders' Writings: Effects on Learning to Spell and Read ». *Research in the Teaching of English*, vol. 22, no 3 (octobre), p. 281-309.
- Cohen, Elizabeth G. 1994. « Restructuring the Classroom : Conditions for Productive Small Groups ». *Review of Educational Research*, vol. 64, no 1, p. 1-35.
- Collès, Luc. 1998. « Correction et incorrections : quel regard sur la faute? ». *Le langage et l'homme*, vol. 33, no 4, p. 393-400.
- David, Jacques. 2001. « Typologie des procédures métagraphiques produites en dyades entre 5 et 8 ans : L'exemple de la morphologie du nombre ». In *Le processus rédactionnel : Écrire à plusieurs voix*, sous la dir. de Marie-Madeleine Gaulmyn, Robert Bouchard et Alain Rabatel, p. 281-292. Paris : L'Harmattan.
- David, Jacques. 2003a. « Linguistique génétique et acquisition de l'écriture ». *Faits de langue*, no 22, p. 37-45.
- David, Jacques. 2003b. « Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, no 1, p. 1-18.
- David, Jacques. 2004. « Apprendre à écrire en explicitant les procédures ». *Québec français*, no 135, p. 68-70.
- De Vecchi, Gérard, et Nicole Carmona-Magnaldi. 1996. *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette Éducation, 263 p.
- De Vecchi, Gérard. 2001. *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Éducation, 237 p.
- Descomps, Daniel. 1999. *La dynamique de l'erreur*. Paris : Hachette éducation, 175 p.
- Deslauriers, Jean-Pierre. 1991. *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs, 142 p.
- Deslauriers, Jean-Pierre, et Michèle Kérisit. 1997. « Le devis de recherche qualitative ». In *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-Henri Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires, p. 85-111. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ducancel, Gilbert. 1999. « D'hier à aujourd'hui: Apprendre en résolvant des problèmes ». *Repères*, no 20, p. 91-109.

- Gamble, Joan. 2002. « Pour une pédagogie de la coopération ». *Éducation et francophonie*, vol. XXX, no 2 (automne), p. 188-219.
- Garcia-Deband, Claudine, et Michel Fayol. 2002. « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite ». *Pratiques*, no 115-116, p. 37-50.
- Gaudet, Denise. 1998. *La coopération en classe : guide pratique appliqué dans l'enseignement quotidien*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 220 p.
- Gentry, J. Richard. 1982. « An Analysis of Development Spelling in GYNS at WRK ». *The reading teacher*, vol. 36, p. 192-200.
- Gentry, J. Richard. 2000. « A Retrospective on Invented Spelling and a Look Forward ». *The reading teacher*, vol. 54, no 3 (November), p. 318-322.
- Goupil, Georgette, et Guy Lusignan. 1993. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 445 p.
- Guimard, Philippe. 1993. « Les processus et les stratégies orthographiques chez l'enfant: État des recherches et perspectives ». *Psychologie et Éducation*, no 13, p. 27-56.
- Howden, Jim, et Huguette Martin. 1997. *La coopération au fil des jours : Des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 264 p.
- International Reading Association. 1998. « Learning to Read and Write : Developmentally Appropriate Practices for Young Children ». *The reading teacher*, no 52, p. 193-214.
- Jaffré, Jean-Pierre. 1990. « L'orthographe avec ou sans erreurs ». *Recherche en éducation*, vol 1, p. 3-7.
- Jaffré, Jean-Pierre. 2003. « La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, no 1, p. 37-49.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson et Edythe Johnson Holubec. 1993. *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*, 4^e éd. Minnesota: Interaction book company.
- Johnson, James E., et Jaipaul L. Roopnarine. 2000. *Approaches to Early Childhood Education*, 3^e éd. New Jersey (Upper Saddle River): Pearson Education, 431 p.
- Johnson, Roger T., David W. Johnson et Edythe Johnson Holubec. 1987. *Structuring Cooperative Learning*. Edina: Interaction Book Company, 339 p.

- Jones, Ithel. 2002. « Social Relationships, Peer Collaboration and Children's Oral Language. » *Educational Psychology*, vol. 22, no 1, p. 63-73.
- Joyce, Bruce R., Marsha Weil et Emily Calhoun. 2004. *Models of Teaching*. Boston: Editions Allyn et Bacon, 532 p.
- Karsenti, Thierry, et Lorraine Savoie-Zajc. 2000. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrook : Éditions du CRP, 350 p.
- Karsenti, Thierry, et Lorraine Savoie-Zajc. 2004. *La recherche en éducation : Étapes et approche*, 3^e éd. Sherbrooke : Éditions du CRP, 316 p.
- Lavergne, Nicole. 1996. « L'apprentissage coopératif ». *Québec français*, no 103 (automne), p. 26-29.
- Lavoie, Nathalie, Jean-Yves Levesque et R'Kia Laroui. 2008. « Interagir pour s'aider à écrire en première année du primaire ». *Psychologie et Éducation*, no 1, p. 59-76.
- Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, 1554 p.
- Lemai, Élise. 2001. « L'erreur en milieu scolaire : Régression ou réorganisation? ». *Scientia paedagogica experimentalis*, vol. 38, no 1, p. 83-94.
- Lusignan, Guy. 1996. « La coopération dans l'apprentissage de la langue au secondaire ». *Québec français*, no 103 (automne), p. 22-25.
- MacArthur, Charles A., Steve Graham et Jill Fitzgerald. 2006. *Handbook of Writing Research*. London: The Guilford Press, 468 p.
- Marion, Isabelle. 2007. « Apprentissage coopératif ». In *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique à la théorie*, sous la dir. de Carole Raby et Sylvie Viola, p. 67-89. Montréal : Les Éditions CEC.
- Marquillo Larruy, Martine. 2003. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International, 127 p.
- Marsh, George, Morton Friedman, Veronica Welch et Peter Desberg. 1980. « The Development of Strategies in Spelling ». In *Cognitive processes in spelling*, sous la dir. de Uta Frith, p. 339-353. London: Academic Press.
- Martineau, Stéphane, et Clermont Gauthier. 2002. « Évolution des programmes scolaires au Québec : Un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle ». In *La réforme des programmes scolaires au Québec*, sous la dir. de Clermont Gauthier et Diane Saint-Jacques, p. 1-21. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Mathan, Santosh A., et Kenneth R. Koedinger. 2005. « Fostering the Intelligent Novice : Learning from Errors with Metacognitive Tutoring ». *Educational Psychologist*, vol. 40, no 4, p. 257-265.
- Morin, Marie-France. 2002. « Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire ». Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 658 p.
- Morin, Marie-France, et Isabelle Montésinos-Gelet. 2004. « Des pratiques d'écriture en maternelle pour soutenir le passage de l'oral à l'écrit ». *Québec français*, no 133, p. 63-66.
- Morin, Marie-France, et Isabelle Montésinos-Gelet. 2006. « La résolution de problèmes pour le développement d'une compétence langagière ». *Vie pédagogique*, no 136 (février-mars), p. 1-4.
- Montésinos-Gelet, Isabelle, et Jean-Marie Besse. 2003. « La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, no 1, p. 159-170.
- Montésinos-Gelet, Isabelle, et Marie-France Morin. 2006. *Les orthographe approchées*. Montréal : Chenelière éducation, 106 p.
- Montésinos-Gelet, Isabelle. 2007. « Les préoccupations du jeune scripteur et le développement des compétences langagières à l'écrit ». In *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle*, sous la dir. de Anne-Marie Dionne et Marie-Josée Berger, p. 35-54. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Morissette, Rosée. 2002. *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 217 p.
- Nicholson, Mary-Jo S. 1996. « The Effect of Invented Spelling on Running Word Counts in Creative Writing ». M.A. Project, New Jersey, Kean College of New Jersey, 46 p.
- O'Malley, J. Michael, et Anna Uhl Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 260 p.
- Parent, Jennifer, et Marie-France Morin. 2005. « Observer les stratégies de l'apprenti-lecteur/scripteur pour mieux l'accompagner ». *Québec français*, no 139, p. 58-60.
- Peklaj, Cirila, et Blaz Vodopivec. 1999. « Effects of Cooperative Versus Individualistic Learning on Cognitive, Affective, Metacognitive and Social Processes in Students ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. XIV, no 3, p. 359-373.
- Piaget, Jean. 1967. *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin, 192 p.

- Plane, Sylvie. 2002. « La didactique du français, témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage ». *Repères*, no 26-27, p. 3-19.
- Pouliot, Karine. 2003. « Une didactique de l'orthographe en émergence : Norme et créativité ». *Québec français*, no 131 (automne), p. 51-52.
- Qin, Zhining, David W. Johnson et Roger T. Johnson. 1995. « Cooperative Versus Competitive Efforts and Problem Solving ». *Review of Educational Research*, vol. 65, no 2, p. 129-143.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1969. *Programme d'études élémentaires : Langues et Littératures. Programme-cadre de français*. Québec: ministère de l'Éducation, 8 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1981. *Français programme d'études : Primaire*. Québec : ministère de l'Éducation, 334 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: ministère de l'Éducation, 350 p.
- Québec, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. 2006a. *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise- enseignement primaire. Rapport final : Table de pilotage du renouveau pédagogique*.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/TablePilotageRenouvPedFinal.pdf>
- Québec, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. 2006b. *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise- enseignement primaire. Recommandations de la table de pilotage du renouveau pédagogique*.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/Recommandations.pdf>
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006c. *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement. Comparaison des résultats de 2000 et 2005*.
http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/rapport_ecriture.pdf
- Québec, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. 2008. *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*.
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf
- Québec, ministère de l'Éducation et de la Science. 1993. *Le français : Enseignement primaire*. Québec: ministère de l'Éducation et de la Science, 79 p.
- Read, Charles. 1971. « Preschool Children's Knowledge of English Phonology ». *Harvard Educational Review*, vol. 41, no 1, p.1-34.

- Richgels, Donald J. 1995. « Invented Spelling Ability and Printed Word Learning in Kindergarten ». *Reading Research Quarterly*, vol. 30, no 1, p. 96-109.
- Rieben, Laurence. 2003. « Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe ». *Faits de langues*, no 22, p. 27-36.
- Rieben, Laurence, Ladislav Ntamakiliro, Brana Gonthier et Michel Fayol. 2005. « Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling ». *Scientific Studies of Reading*, vol. 9, no 2, p. 145-166.
- Rondeau, Maryse. 2002. « Étude empirique de la coopération chez l'enfant de niveau préscolaire dans une démarche développementale ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 148 p.
- Routman, Regie. 1993. « The Uses and Abuses of Invented Spelling ». *Instructor*, vol. 102, no 9, p. 36-39.
- Roy, Gérard-Raymond. 2002. « L'enseignement du français au fil des réformes et des programmes d'études ». In *La réforme des programmes scolaires au Québec*, sous la dir. de Clermont Gauthier et Diane Saint-Jacques, p. 82-118. Les Presses de l'Université Laval.
- Slavin, Robert E. 1991. « Synthesis of Research on Cooperative Learning ». *Educational Leadership*, vol. 48, no 5 (February), p.71-82.
- Slavin, Robert E. 1996. « Research on Cooperative Learning and Achievement : What we Know, What we Need to Know ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 21, p.43-69.
- Tardif, Jacques. 1997. *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES, 474 p.
- Teberosky, Ana. 2002. « La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : Une perspective évolutive ». *Repères*, no 26-27, p.49-59.
- Van der Maren, Jean-Marie. 2004. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2e éd. Bruxelles : Éditions De Boeck, 502 p.
- Vygotsky, Lev Semenovich. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Mass. Harvard University Press, 159 p.
- Weinstein, Claire Ellen, et Laura M. Hume. 2001. *Stratégies pour un apprentissage durable*. Paris : De Boeck Université, 157 p.

Wiseman, Angela M. 2003. « Collaboration, Initiation, and Rejection: The social Construction of Stories in a Kindergarten Class ». *The Reading Teacher*, vol. 56, no 8 (mai), p. 802-810.